

VOL.23  
NÚMERO 53  
DICIEMBRE 2024

# 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

Diciembre de 2024

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. 23 N° 53, agosto - noviembre 2024**

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

**Representante legal**

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

**Directora/Editora**

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

**Consejo Editorial**

**Dr. Andrés Chiappe Laverde**, Universidad de La Sabana, Colombia  
**Dra. María Rosario Carreras de Alba**, Universidad de Cadiz, España  
**Dra. Susanna Soler Prat**, Universidad de Barcelona, España  
**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  
**Dr. Jordi Riera Romani**, Universitat Ramón Llull, Barcelona, Spain  
**Dra. María Leonor Conejeros Solar**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile  
**Dr. Pedro Salcedo Lagos**, Universidad de Concepción, Concepción, Chile  
**Dra. Pilar Vivar Vivar**, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile  
**Dr. José Miguel Garrido Miranda**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile  
**Dr. Horacio Solar Bezmalinovic**, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile  
**Dr. Juan Silva Quiroz**, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile  
**Dra. Sandra Meza Fernández**, Universidad de Chile, Santiago, Chile  
**Dr. Francisco Revuelta Domínguez**, Universidad de Extremadura, Cáceres, Spain

**Consejo de Redacción**

**Dra. Marcela Bizama Muñoz**, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.  
**Dr. Carlos Matus Castillo**, 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.  
**Dra. María José Seckel Santis**, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

## Comité Científico Evaluador del Número 53

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 a Lagos San Martín (Universidad del Bio 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

#### Revisores de estilo

Profesor David Ortiz Fierro

Profesora Edith Calderón Arévalo

#### Diagramación

Mg. Gabriela Silva Vera



## SUMARIO

### PRESENTACIÓN

### SECCIÓN INVESTIGACIÓN

MARÍA DANIELA RABY BRAVO, SANDRA GONZÁLEZ VERGARA Y JORGE LILLO DURÁN Directores de programa de pregrado: actores claves en el aseguramiento de la calidad en la formación inicial docente en una universidad chilena	12
DANIELA GUZMÁN SANHUEZA, ADRIANA FERNÁNDEZ MUÑOZ Y ANA CASTILLO LEYTON Repensando el proceso de formación en prácticas intermedias de Trabajo Social, Chile	28
PIEDAD CABRERA-MURCIA Y BÁRBARA SILVA-BAEZA Prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en educación parvularia: experiencias y significados	48
RICARDO GAETE-QUEZADA Y ANDREA GONZÁLEZ-CORNEJO Formación ética y educación superior. Perspectivas estudiantiles y docentes del campo de la gestión y administración	66
MARÍA PAZ FAÜNDEZ BASTÍAS, ANGÉLICA GUZMÁN DROGUETT, CÉSAR MALDONADO-DÍAZ Decisiones curriculares en contextos de planificación compartida: Tres estudios de caso en escuelas chilenas	87
DIOGINYS CESAR FELIX DE LIMA, JOSIVÂNIA MARISA DANTAS, MARCELO PRADO AMARAL-ROSA Do giz às telas interativas: uma investigação sobre manifestações de Tecnologia na formação inicial de professores de Ciências	104
PAMELA AGUIRRE-ARANCIBIA Y FELIPE MARÍN-ÁLVAREZ ¿Hay lugar para lo emocional en la enseñanza de la física universitaria? Un acercamiento desde el relato del docente	123
CARLOS ÁVILA, HERNÁN DE LA TORRE, MARÍA JOSÉ RUIZ Y KATERIN ARIAS-ORTEGA Experiencias socioeducativas de estudiantes universitarios de Tecnología Médica respecto del ingreso a la presencialidad post-covid	139
MARCELA PRIETO-FERRARO Y HELMUT LEIGHTON-ÁLVAREZ Interacciones de estudiantes de pedagogía en un foro de discusión	156
ISAAC CALVO GALLARDO, IGNACIO CARVACHO BASTÍAS Y LUIS GUASCH GUZMÁN Encuentros, desencuentros y desafíos. Una mirada analítica de las propuestas de educación continua docente para la Formación Ciudadana en Chile	173
FELIPE ACUÑA RUZ, MATÍAS VILCHES VILCHES Y ELIANA CARDOCH-MEZA El campo de estudio del profesorado en Chile: una revisión de alcance de la literatura académica entre 2006 y 2023	190
CECILIA HERNÁNDEZ MORALES, CARLES MONEREO FONT Y CRISTA WEISE ¿Por qué decidí dedicarme a la docencia? Las voces y posiciones identitarias en profesores en formación de Educación Primaria	210
MARCELA BERTOGLIO SALAZAR Y MARISELA PIÑANGO DE GONZÁLEZ Análisis de prácticas pedagógicas, con foco en la calidad de las interacciones en aulas de infantil	227

LUIS AHUMADA-FIGUEROA Y VALESKA DURÁN-FUENTES  
Liderazgo distribuido y cultura de colaboración en centros de formación profesional en Chile 245

CARLA ESTEFANÍA VARGAS VALDÉS  
Prácticas de inclusión para niñas y niños migrantes en educación inicial: Un caso de estudio en la Región Metropolitana, Chile 262

## **SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES**

NICOLE RIVEROS DIEGUES Y FRANK HONORES BARRIOS  
Promoción de la conciencia lingüística desde el currículo de lengua y literatura: reflexiones pedagógicas sobre el voseo como variedad dialectal 278

## **SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS**

DIANA ISABELA LISA, DANIELA SOLEDAD LLERAB Y NATALIA BONINO  
Las rúbricas como estrategia de evaluación formativa en una experiencia de articulación interniveles 294

ELENA ISABEL PAZOS-YEROVI Y FLORALBA DEL ROCÍO AGUILAR-GORDÓN  
El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del Pensamiento Crítico 313

JEFFERSON FERREIRA DE FREITAS FEITOSA, THALYTA ISIS LIRA CAMPOS, WANDERCLEYSON DA SILVA Y ADRIANA DE FÁTIMA MEIRA VITAL  
Além da Ciência: a arte de pintar com terra para inclusão de pessoas com deficiência visual em conteúdos de solo 341

LOURDES DÍAZ-BLANCA, MARÍA HARRINGTON-MARTÍNEZ Y ANA BOLÍVAR-ORELLANA  
Alfabetización académica a través de WhatsApp: Estudio con doctorandos de educación 362



## PRESENTACIÓN N° 53

La Revista de Estudios y Experiencias en Educación se enorgullece en presentar el Volumen 23, Número 53, correspondiente al período de septiembre a diciembre de 2024. Esta edición se distingue por su riqueza y diversidad temática, al reunir veinte artículos que incluyen 15 investigaciones, un estudio y debate, y cuatro experiencias pedagógicas, provenientes de diversos contextos nacionales e internacionales. Los trabajos, elaborados por autores destacados de Chile, Brasil, España, Ecuador, Argentina y Venezuela, ofrecen un amplio panorama de perspectivas y enfoques sobre educación.

En la sección de Investigación, este número presenta tres estudios clave. El primero aborda la gestión académica en programas de formación inicial docente en el sur de Chile, identificando los desafíos en la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad. El segundo examina las adaptaciones realizadas en las prácticas de Trabajo Social durante la emergencia sanitaria de 2020, destacando los aprendizajes vinculados al uso de medios virtuales y al fortalecimiento del acompañamiento docente. El tercero explora las prácticas pedagógicas interculturales en educación inicial, resaltando la importancia de enfoques funcionales y críticos para valorar y promover la diversidad cultural en las aulas. Además, se incluyen tres estudios que abordan aspectos esenciales en educación superior y escolar. El primero analiza las perspectivas de estudiantes y docentes sobre la formación ética en carreras de gestión y administración en Chile, destacando su impacto como competencia profesional diferenciadora. El segundo investiga la coplanificación entre profesores de educación básica y diferencial, evidenciando dinámicas de relaciones desiguales y un enfoque curricular centrado en contenidos por encima de los objetivos formativos. El tercero analiza las concepciones sobre tecnología de futuros profesores de ciencias en Brasil, concluyendo que predominan visiones restrictivas y sugiriendo cambios curriculares para ampliar la comprensión de la tecnología en la enseñanza de las ciencias.

En el ámbito de la educación superior, tres estudios exploran diversas dimensiones. El primero aborda las experiencias emocionales de docentes de física universitaria en Chile, evidenciando ansiedad y agotamiento vinculados a enfoques tradicionales, y destacando la necesidad de un clima de mayor contención emocional. El segundo analiza las vivencias de estudiantes de Tecnología Médica en su retorno a la presencialidad post-COVID, identificando desafíos en la adquisición de competencias prácticas, la salud mental y la socialización, pero también oportunidades para fortalecer la interacción y la inserción universitaria. El tercero examina las dinámicas de interacción en foros virtuales entre estudiantes de pedagogía, evidenciando patrones relacionados con la carrera y el género, y sugiriendo el uso de análisis de redes para profundizar en el impacto de estas interacciones en el aprendizaje.

En cuanto a la formación docente y ciudadana, tres investigaciones profundizan en aspectos clave. El primero analiza programas de educación continua en Formación Ciudadana, destacando un enfoque maximalista que promueve la participación democrática y la inclusión, alineados con estándares pedagógicos recientes. El segundo ofrece una revisión del campo de estudios del profesorado en Chile (2006-2023), mostrando un crecimiento sostenido de la literatura y la consolidación de temas como identidad docente, políticas educativas y relaciones pedagógicas. El tercero explora las motivaciones y posiciones identitarias de

futuros profesores en Chile, identificando el gusto por enseñar y el deseo de generar cambios sociales como impulsores clave, subrayando la necesidad de comprender estas dinámicas para fortalecer la formación docente.

Por último, se incluyen investigaciones que abordan desafíos clave en la educación infantil y profesional. El primer estudio analiza la calidad de las interacciones en aulas de educación infantil, destacando fortalezas en la cultura de aula y áreas de mejora en habilidades socioemocionales, proponiendo estrategias para fortalecer prácticas inclusivas. El segundo trabajo examina el liderazgo distribuido y la cultura de colaboración en un centro de formación profesional, destacando su impacto en la mejora escolar y la conexión con el sector productivo mediante metodologías activas y redes de colaboración. El tercer estudio explora las prácticas inclusivas para párvulos migrantes en educación inicial, resaltando la importancia de una formación profesional en interculturalidad y el reconocimiento de estas problemáticas como una responsabilidad política y social.

En la sección de Estudio y Debates, el artículo reflexiona sobre el voseo como variable dialectal, vinculando el análisis sociolingüístico con su tratamiento pedagógico. Se explora su evolución histórica y su uso actual en hablantes jóvenes y los medios de comunicación, destacando su validez en la norma gramatical y su riqueza expresiva. Además, se analiza cómo el voseo, aunque carece de prestigio formal, se reconoce en la enseñanza de Lengua y Literatura en Educación Media, buscando fortalecer la conciencia lingüística de los estudiantes como sujetos sociales.

En la sección de Experiencias Pedagógicas se presentan cuatro trabajos destacados. El primero describe el uso de rúbricas como estrategia de evaluación formativa en las Olimpiadas de Economía de la Universidad Nacional del Sur, Argentina, en 2023. Estas rúbricas, elaboradas colaborativamente, guían la evaluación escrita y oral, y la experiencia genera reflexiones sobre su aplicación y posibles investigaciones futuras. El segundo trabajo aborda el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia metodológica para fomentar el pensamiento crítico en docentes de bachillerato en Ecuador. Aunque los docentes están familiarizados superficialmente con el ABP, se enfrentan a limitaciones de tiempo y la persistencia de enfoques tradicionales, lo que restringe su aplicación. El tercer estudio explora la enseñanza sobre el suelo a personas con discapacidad visual en Brasil, mediante actividades de pintura con tierra. Se observa que esta metodología mejora la percepción de los estudiantes sobre el suelo, promoviendo una comprensión más profunda de sus características y funciones. Finalmente, el cuarto trabajo analiza el uso pedagógico de WhatsApp en un seminario doctoral, destacando cómo esta plataforma mejora la autonomía de los estudiantes, favorece las relaciones interpersonales y facilita la evaluación y retroalimentación, promoviendo competencias de lectura, escritura y oralidad.

Finalmente, queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a todos los colaboradores que han hecho posible este número de la revista. A los autores, por compartir sus valiosas investigaciones y reflexiones, que enriquecen el campo educativo y científico. A los revisores, por su rigurosidad y compromiso en la evaluación y mejora de cada artículo. A los miembros del equipo editorial, por su dedicación y esfuerzo en cada etapa del proceso de producción. Y a todos los que, de manera directa o indirecta, han contribuido al éxito de esta edición, su apoyo y trabajo constante son fundamentales para seguir promoviendo el conocimiento y el intercambio académico.

Dra. Angélica Vera Sagredo  
Director-Editor  
Revista REXE

VOL.23  
NÚMERO 53  
DICIEMBRE 2024

# 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>

---

# Directores de programa de pregrado: actores claves en el aseguramiento de la calidad en la formación inicial docente en una universidad chilena

María Daniela Raby Bravo, Sandra González Vergara y Jorge Lillo Durán  
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

*Recibido: 04 de abril 2024 - Revisado: 29 de abril 2024 - Aceptado: 17 de mayo 2024*

---

### RESUMEN

---


Este artículo enfatiza la contribución del aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente. El objetivo general del estudio fue comprender la experiencia en la gestión académica de los directores de programa de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad del sur de Chile, en la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación (MACE), en la formación inicial de profesores. La investigación, corresponde a un estudio de casos múltiples, que recoge las experiencias de 6 directores de programa de pregrado, utilizando entrevistas en profundidad. Entre los hallazgos, se evidencia la falta de conocimiento de los MACE. Estos mecanismos son interpretados de diversas maneras y no integrados a un sistema de aseguramiento de la calidad. Se concluye que estamos en un punto de transición, en la que los MACE no son reconocidos teóricamente, sin embargo, se encuentran instalados a nivel práctico.


*Palabras claves:* Formación inicial de docentes, gestión de la educación, calidad de la educación, acreditación.

---

\*Correspondencia: [María Daniela Raby Bravo](mailto:Mraby@ucsc.cl) (M. Raby Bravo).

 <https://orcid.org/0000-0003-0533-5013> (mraby@ucsc.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-1249-7136> (sgonzalez@ucsc.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-7903-6046> (jlillo@ucsc.cl).

# Undergraduate program directors: key actors in quality assurance in initial teacher training in a Chilean university

---

## ABSTRACT

---

This article emphasizes the contribution of quality assurance to initial teacher training. The general objective of the study was to understand the experience in the academic management of the undergraduate program directors of the Faculty of Education of a university in southern Chile, in the implementation of mechanisms for ensuring the quality of education (MEQE) to contribute to the continuous improvement of initial teacher training processes. The research corresponds to a multiple case study, which collects the experiences of six undergraduate program directors using in-depth interviews. The findings clearly demonstrate a lack of knowledge about MEQEs. Various interpretations of these mechanisms exist, yet they remain unintegrated within a quality assurance system. It is concluded that we are at a transition point, in which MEQE's are not recognized theoretically; however, they are installed at a practical level.

*Keywords:* Initial teacher training, educational management, educational quality, accreditation.

---

## 1. Introducción

El aseguramiento de la calidad en la educación superior comienza en Chile en la década de los 90 con la creación de la Comisión Superior de Educación, encargada de otorgar licenciamiento a las Instituciones de Educación Superior (IES); posteriormente, ésta se fortalece con la instalación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), a la cual correspondió desarrollar los primeros procesos de acreditación de programas e instituciones. Ambas instancias fueron base para la promulgación por parte del [Congreso Nacional de Chile \(2006\)](#), de la Ley N° 20.129 que dio forma al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SNACES).

De acuerdo con [Lemaitre et al. \(2012\)](#), la implementación de SNACES ha producido efectos en la gestión de las instituciones:

Se observan especialmente en la gestión del aseguramiento de la calidad, en términos de creación o adaptación de estructuras orgánicas, de mecanismos, uso y análisis de insumos de información, buenas prácticas y, en general, un mayor grado de familiaridad de los actores involucrados (p. 21).

Esta familiaridad y apropiación que deben tener los actores involucrados en la puesta en marcha del aseguramiento será determinante en el éxito o fracaso de una eficiente gestión de la calidad de la formación de profesionales del siglo XXI.

La presente investigación tiene por objetivo general comprender la experiencia de los directores de programa de pregrados de una Facultad de Educación en una Universidad Chilena, en la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación, en la formación inicial de profesores. Todo esto con el fin de evaluar a nivel cualitativo, cómo se abordan los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación (MACE), reconociendo que estos son los factores centrales de la cultura de mejora continua y los garantes directos de la calidad de las instituciones de educación superior.

## 2. Marco teórico

Por siglos las universidades fueron consideradas como instituciones garantes del saber de una época, sin que pudiera ponerse en duda el cumplimiento de exigentes criterios internos de calidad. No obstante, a partir de 1980, producto principalmente de la masificación y diversificación de la oferta, comenzaron a surgir cuestionamientos respecto a cómo se asegura la calidad de las mismas (Scharager, 2017). En Europa occidental, a nivel gubernamental se entrega mayor autonomía a las universidades, pero bajo un sistema de control y rendición de cuentas (Brockhoff et al., 2015); es decir, se instaura una regulación de carácter exógena producto de la competencia a la que se ven enfrentadas.

En la misma línea, las instituciones de educación superior ahora compiten con su historia, ubicación, empleabilidad, reputación y calidad de los aprendizajes, buscan satisfacer estándares en diversas dimensiones establecidas por agencias de acreditación reconocidas internacionalmente, fortaleciéndose de esta manera la evaluación externa (Makhoul, 2019; Ochoa-Oliva, 2021).

En Chile, durante los años 1973 y 1990 aumentó significativamente la cantidad de instituciones universitarias, lo que implicó una creciente dificultad para asegurar que estas estuviesen facultadas para formar profesionales competentes y se instaló la necesidad de implementar mayor control, a través de los MACE.

En el año 1990, se crea el Consejo Superior de Educación. Durante esta década, este organismo puso énfasis en los procesos de licenciamiento de cada institución y estableció estándares de calidad mínimos para el ingreso de las universidades al sistema autónomo de educación superior (CNA-Chile, 2010; Cancino y Schmal, 2014), hitos que dieron inicio a la construcción de un sistema de aseguramiento, lo que coincide con la llamada década de la calidad (Makhoul, 2019). Sin embargo, tras obtener su autonomía, algunas instituciones de educación superior experimentaron un crecimiento desmesurado. Esto llevó a que se transformaran y desviaran del propósito original, poniendo en cuestionamiento la validez del proceso de licenciamiento (Sánchez, 2015).

Lo anterior y las mejoras producidas por la obligatoriedad del proceso de licenciamiento, fueron un fuerte estímulo para la gradual instalación del SNACED, el que entra en vigencia a partir de la promulgación de la Ley 20.129 (Congreso Nacional de Chile, 2006). Este sistema está integrado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), el Consejo Nacional de Educación (CNED) y la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (DIVESUP), cuyas funciones corresponden respectivamente, a acreditación, licenciamiento e información, situando a la acreditación, desde la perspectiva de la evaluación de la calidad, como uno de sus principales componentes (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2010), produciendo impactos en la gestión de las instituciones, especialmente en la gestión del aseguramiento de la calidad (Lemaitre et al., 2012).

### 2.1. El Concepto de Calidad en Educación

El concepto de calidad en educación es un concepto relativo y subjetivo, porque depende de las circunstancias en las que se utilice, así como también del valor y las perspectivas de los actores (González y Espinoza, 2008). Posee una serie de cualidades inherentes, las cuales serán capaces de producir una significativa mejora en el proceso de aprendizaje y afectar la estructura de nuestra sociedad, a nivel de oportunidades, desarrollo intelectual, calidad de vida, entre otros. Pero si bien la calidad como indicador parece haberse instaurado en el sistema educacional de manera permanente, el concepto mismo de calidad continúa siendo objeto de amplia y variada discusión.

Cuando se habla de educación de calidad, se trata de una educación que aspira a elevarse de su nivel actual, buscando alcanzar un estándar superior. Un concepto que no es fácil de definir, pero sí de reconocer (Brockerhoff et al., 2015; Goff, 2016; Scharager, 2017; Vera-Millalén, 2018). Fleet et al. (2017) exponen que el concepto de calidad está sujeto a una pluralidad de visiones, y que en particular cuando intenta aplicarse a la educación superior, nos encontramos en un terreno en constante disputa, ya que cada institución posee su propia lectura de lo que comprende por calidad. Sin embargo, a pesar de ser catalogado como un concepto polisémico, complejo y con diversos matices, la mayoría de los autores concuerda en la relevancia e influencia que tiene a nivel de educación superior y la carga simbólica que representa en el ámbito social y de la política pública (Acevedo Calamet et al., 2022).

Por otro lado, Salazar y Caillón (2012), plantean que la calidad en la educación se ve reflejada en la forma en que los diferentes procesos, protocolos y mecanismos se complementan para lograr un objetivo específico, el cual es entregar una educación de calidad o generar un profesional de calidad. Los autores explican que “la calidad se asocia con una consistencia externa e interna” (Salazar y Caillón, 2012, p. 26). Esta definición es importante, ya que se acerca bastante a uno de los procesos más relevantes a nivel de políticas en educación superior, que es la obligación de mantener procesos de autoevaluación.

En la misma línea, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2016) plantea una conceptualización operacional de calidad, basada en tres elementos fundamentales; la consistencia interna, la consistencia externa y por último, la organización interna de la institución y su capacidad para alinear sus actores, recursos y procesos a las exigencias planteadas por sus definiciones identitarias y por las necesidades de su entorno significativo.

Aceptando de antemano las dificultades en la definición y comprensión del fenómeno, para efectos de este estudio, se considera la calidad desde una visión mixta; es decir, calidad asociada a mayor transparencia, control y rendición de cuentas, pero también, calidad con énfasis en la organización interna y gestión de procesos de autorregulación y mejora continua para dar cuenta de la calidad de los procesos de formación inicial docente (Zapata y Clasing, 2016).

## 2.2. Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad

Para cada Universidad es clave ser capaz de asegurar la calidad, pues esta actúa como un indicador central para atraer matrículas, demostrar la fortaleza de los programas y de sus cuerpos académicos; así como también, darle prestigio y reputación a la institución.

Walczak et al. (2017) argumentan que las entidades universitarias evalúan la calidad utilizando los criterios fijados de manera externa por organizaciones especializadas, como la CNA en el caso chileno, lo que a nivel académico se denomina *fitness of purpose*, es decir, ajuste de los propósitos declarados. El manejo de estos criterios externos tiende a ser más relevante que las definiciones internas de cada institución, aunque se entregue cierto nivel de autonomía a las casas de estudio de educación superior para llevar a cabo sus procesos. Los autores exponen que la evaluación de la calidad deja de ser un proceso trivial ya que facilita visualizar qué elementos son comunes para cada una y qué elementos cambian diametralmente. En este escenario, ha sido “relevante el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad, inicialmente diseñados para ordenar sistemas escasamente regulados y para entregar orientaciones acerca de lo que podría considerarse una educación de calidad” (Le-maitre, 2019, p. 14).

Por MACE, nos referiremos a un conjunto de mecanismos que operan en distintos niveles dentro de las Universidades y Programas, con el fin de regular, supervisar y corroborar que la educación que se está entregando sea de una calidad acorde a las exigencias del Ministerio de

Educación y a las aspiraciones internas propias de cada casa de estudios. [Brunner y Miranda \(2016\)](#), explican que el concepto se utiliza para una gran cantidad de mecanismos que tienden a asegurar la calidad de las instituciones de educación superior, con la finalidad de perfeccionar y sistematizar los procesos de gestión.

Ahora bien, las diferentes instituciones están constantemente evaluando la calidad de la educación entregada, por lo tanto, la información que cada una de éstas necesita no es la misma, de esta manera el [CINDA \(2016\)](#) afirma que “el propósito principal de los mecanismos de aseguramiento de la calidad es la provisión de información a diferentes actores acerca de los aspectos más significativos de la educación superior” (p. 27).

En la misma línea, [Lemaitre y Zenteno \(2012\)](#), afirman que el objetivo primordial de los mecanismos de aseguramiento de la calidad es la entrega de información a diferentes actores acerca de los aspectos más relevantes de la educación superior.

Por lo tanto, en esta investigación nos enfocaremos en los MACE implementados en una Facultad de Educación, desde dos perspectivas. La primera refiere a los mecanismos relacionados con la garantía de calidad, cuyo mecanismo es la acreditación, y la segunda al mejoramiento permanente, centrado en procedimientos de autorregulación, cuyo mecanismo es la auditoría académica o interna.

### 2.3. Proceso de Acreditación

La acreditación es el proceso que tiene como propósito evaluar el cumplimiento del proyecto corporativo de una institución de educación superior, y comprobar la existencia de mecanismos de autorregulación y de aseguramiento de la calidad eficaces, así también, tender caminos que contribuyan al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo. Es así que los procesos de acreditación se encuentran entre los mecanismos más utilizados para asegurar la calidad de las instituciones de educación superior ([Blanco-Ramírez, 2015](#); [Stensaker, 2011](#); [Valenzuela, 2022](#)). Esta está orientada a garantizar la calidad de la educación y a generar una estructura que propicie el mejoramiento continuo, desde la autonomía universitaria ([Atria, 2006](#); [Torres, 2016](#); [Walczak et al., 2017](#)).

El sistema chileno divide la acreditación en dos tipos, la institucional y la de programas de estudio de pregrado o postgrado. Los procesos de acreditación institucional tienen actualmente mayor relevancia, ya que su aplicación y obtención implica poder acceder a fondos públicos. Por otra parte, la acreditación de los programas de cada universidad conlleva menor reconocimiento e incidencia, ya que no condiciona a las instituciones a ofertar programas, excepto a los programas de medicina, odontología y las pedagogías, cuya acreditación está mandatada por ley ([CNA, 2022](#)).

Desde el año 2016, con la promulgación de la Ley 20.903 que establece el Sistema Profesional Docente, los programas de pedagogía solo pueden acreditarse ante la CNA. Esta ley encomendó a la CNA la definición de los criterios de acreditación y estableció que los programas debían cumplir una serie de requisitos específicos, entre ellos; exigir determinados requisitos de admisión, establecer la participación de los estudiantes en dos evaluaciones diagnósticas y generar planes de mejora a partir de estas evaluaciones.

En septiembre del año 2021, se aprobaron los nuevos criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogías ([CNA, 2022](#)), esto implica que las instituciones formadoras de profesores, tendrán que ir adecuando aún más la gestión de sus mecanismos de aseguramiento de la calidad a las políticas públicas para la formación inicial docente y así responder a la necesidad de tener profesores de excelencia. En este sentido, [Rivero y Hurtado \(2015\)](#), plantean que “la evidencia muestra que a mayores políticas de aseguramiento –y coherencia entre acreditación de programas, cumplimiento de estándares y certificaciones de los profesores en ejercicio los egresados demuestran mayor efectividad en el aula” (p. 18).



Con los MACE, la acreditación logra generar un piso base, al exigir que las instituciones y programas con acreditación obligatoria establezcan un umbral de calidad en la educación superior. Pese a esto, este sistema no puede satisfacer todas las necesidades de los distintos actores del sistema educativo y tampoco ha estado exento de cuestionamientos, especialmente en relación con la uniformidad de los criterios de calidad que se utilizan en los procesos de los s posibles conflictos de interés y complicaciones con evaluadores externos; sumado a la gran cantidad de trabajo que conllevan los procesos de autoevaluación para los equipos responsables (Lemaitre, 2019).

El manejo de estos criterios externos, asociados a la verificación de cumplimiento de estándares mínimos ha predominado en nuestro país, siendo más relevante que las definiciones internas de cada institución. En este sentido el Centro de Políticas Públicas UC (CPP-UC, 2011) plantea que “se hace necesario replantearse el enfoque actual de la acreditación y desarrollar con mayor énfasis el fortalecimiento y la promoción de la calidad en los procesos de aseguramiento de la calidad” (p.3). Esto implica que es preciso robustecer la auditoría interna, también entendida como proceso de mejoramiento asociado a la autorregulación.

#### 2.4. Auditoría interna

Para Celis y Véliz (2017) los procesos de acreditación tienen un doble impacto, consiguiendo revisar el funcionamiento de los MACE, y por otro, lado rompe con una inercia académica, obligando a los docentes a detenerse y a modo colectivo reflexionar sobre el programa acreditado. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013) recomienda que los procesos de acreditación y seguimiento sean obligatorios en toda institución universitaria, esto indica hacia dónde va la política educacional chilena. La auditoría interna, por lo tanto, surge como la respuesta a dar continuidad a los procesos de mejora de la calidad de la educación. Esta se instala como un mecanismo de aseguramiento de la calidad que busca fortalecer la gestión institucional y como objetivo final generar mecanismos de autorregulación permanentes dentro de una institución (Massy, 2003 citado en Espinoza y González, 2012).

Las universidades chilenas disponen de políticas, mecanismos e instrumentos de diversa índole, tanto a nivel institucional como al interior de cada Facultad; en esta última, el mejoramiento continuo lo gestionan diversas instancias, entre ellas las jefaturas de programa, responsables de la implementación de los planes de estudio y de velar por la calidad de la ejecución y evaluación de una docencia que se adecúe y sea coherente con el modelo educativo.

Ser capaces de instaurar este tipo de procesos es complejo, como bien indican Theurillat y Gareca (2015), el sistema universitario tanto mundial como el chileno funciona en base a un sistema competitivo, donde muchas veces actividades productivas como publicaciones y participaciones en congresos tienen una mayor valoración que actividades administrativas y de gestión. Los procesos de autorregulación y auditoría interna a nivel internacional han tenido el fin de visibilizar esta situación, revelando que la priorización de la productividad académica por sobre la pedagógica o administrativa, genera conflictos con la implementación correcta de los MACE y la formación de futuros profesionales (Theurillat y Gareca, 2015).

La Facultad de Educación en la que se realiza la investigación ha establecido como MACE estructuras orgánicas tales como: comités de autoevaluación, comités de programa, así también mecanismos de control de gestión en línea y las buenas prácticas docentes, retroalimentadas por las evaluaciones de desempeño, entre otros (UCSC, 2020).

### 3. Diseño metodológico

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, y se aborda desde un diseño fenomenológico, “poniendo énfasis en lo individual y sobre la experiencia subjetiva” (Rodríguez y Gil, 1996, p. 40). Existe el interés en reconocer desde la experiencia de los actores y su gestión académica, como se da sentido a los fenómenos que se involucran en el funcionamiento de los MACE y cuáles son los significados que se les entregan.

El diseño de la investigación responde a un estudio de casos múltiples de carácter exploratorio. El muestreo es no probabilístico opinático, debido al interés de seleccionar un conjunto de actores particulares que son relevantes para el proceso (Vieytes, 2004). Además, es una muestra homogénea, que posee un perfil similar y comparte determinadas características. (Hernández et al., 2010).

Los informantes en esta investigación son 6 directores de programa de pregrado de diversas pedagogías, 4 de ellos corresponden a hombres y 2 a mujeres, con experiencia en el cargo, que oscila entre los 3 y 8 años. Para seleccionar los casos de este estudio, se realizó una primera fase exploratoria donde se efectuaron dos grupos focales, con comités de programa y se entrevistó a dos directores de programa de pregrado para generar un relato común. Utilizando el software Atlas Ti 7, se trabajó en la codificación de los 4 documentos transcritos, buscando desprender ideas y conceptos claves interesantes para la investigación, que ayudaron a perfilar las preguntas de la entrevista y la calidad de la información obtenida. Se decidió que la información obtenida mediante grupo focal es menos pertinente y de menor calidad para la investigación, de manera que se determinó realizar una segunda etapa exploratoria, realizando entrevistas individuales semiestructuradas (Flick, 2007).

Es así que, en una segunda fase exploratoria, se realizaron 4 entrevistas semiestructuradas a directores de programa de pregrado, quedando la muestra conformada por 6 directores de programa de pregrado de diversas pedagogías. En esta segunda fase, se realizó una primera codificación descriptiva, donde utilizando el software Atlas. Ti 7 se desprendieron distintas etiquetas a fragmentos de las entrevistas. Para trabajar con estas entrevistas se utilizó el método comparativo constante, técnica en estudios cualitativos que favorece la revisión continua de todas las nuevas fuentes de datos obtenidos, en relación con datos anteriores con el fin de enriquecer la discusión y la calidad de las preguntas realizadas durante las entrevistas.

Hacer uso de las etiquetas permitió visualizar cuales son los conceptos que más se repiten, que hechos o fenómenos poseen mayor capacidad explicativa en relación al problema de la investigación y finalmente, para definir los principales hallazgos a desarrollar en posteriores codificaciones. Además, con las etiquetas se construyó una matriz de codificación en el software Nvivo. Este análisis permitió desarrollar una red de categorías que ilustra la relación entre algunas de las principales categorías que se desprenden desde los datos de las transcripciones y, por otro lado, rescatar conceptos e ideas clave respecto del objeto de estudio.

Finalmente, en la etapa de codificación selectiva se buscó generar la teoría del caso, comparando los conceptos construidos desde las otras codificaciones con elementos teóricos y construyendo una teoría que sustente la problematización y discusión de la investigación.

Las categorías de análisis que surgen de las entrevistas a los sujetos (Tabla 1) dan origen a los siguientes resultados.

**Tabla 1***Categorías de Análisis*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
<b>1. Calidad de la Educación</b>	1.1 Significados
<b>2. Mecanismos Aseguramiento de la calidad</b>	2.1 Componentes
	2.2 Factores Facilitadores y Obstaculizadores

**4. Resultados**

En términos generales, los hallazgos que se desprenden de la investigación apuntan a las categorías mencionadas en la tabla 1; significados en torno al concepto de calidad de la educación, componentes de los MACE, y factores que favorecen y obstaculizan la implementación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

**4.1. Calidad de la educación (Significados)**

Respecto al significado que tiene el concepto de calidad para los informantes, estos en una primera instancia son los que se relacionan con la definición de los perfiles de egreso de los programas, asociando calidad al perfil que logran los estudiantes una vez concluido su itinerario formativo, mencionando los esfuerzos que realizan las distintas instancias académicas para que los estudiantes adquieran habilidades necesarias para responder a las demandas externas, tal como fuera señalado por los participantes en el grupo focal:

El logro de resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes, el que se cubran ciertos contenidos, de que las evaluaciones estén sometidas a ciertos protocolos, ciertas reglas más o menos estables, para lograr su perfil de egreso es también calidad (Grupo focal 2).

Si bien el concepto de calidad no está lejos de lo definido formalmente, los directores de programa de pregrado lo enmarcan principalmente en el estudiante, centrándolo en la finalidad más que en el proceso, es decir, desde un modelo basado primordialmente en el rendimiento del estudiante y no en el mejoramiento continuo para alcanzarla.

Por otra parte, la calidad se refleja para los informantes en los procesos de acreditación, porque ese es un proceso que se da al interior de la unidad, y se da un proceso que es público, por tanto, que un programa obtenga tres, cuatro, cinco o seis años de acreditación, es un logro importante y es una muestra de calidad para el mundo, para el estudiante, para el padre, para nosotros mismos (Grupo focal 2).

**4.2. Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad****4.2.1. Componentes de los Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad.**

Los MACE son interpretados de diversas maneras por los directores de programa de pregrado, no obstante, logran reconocerlos como dispositivos o procedimientos que, instaurados de manera formal dentro de una institución, tienen el rol de cautelar la calidad del proceso formativo, de acuerdo con los lineamientos institucionales y a las demandas externas.

En relación con los componentes de los MACE, los informantes los perciben como mecanismos de gran utilidad e irremplazables en la gestión, manifestando una valoración positiva de estos:

La más alta valoración, aquí todos tenemos claridad en que es necesario, por tanto, se ocupan muchas horas y energía en que se lleve a cabo la implementación de estos, son útiles y necesarios. Aunque poco valorados para el programa académico (DP1).

No obstante, lo anterior, todos los informantes coinciden en que existe una baja valoración de los mecanismos en relación con el aporte en el desarrollo profesional. Manifestando que es más valioso para ellos realizar docencia o investigación, que invertir tiempo en la gestión de estos procesos.

Ahora bien, respecto a los componentes que son parte de los MACE, en primera instancia no son visualizados con facilidad por los directores de programa de pregrado, aunque pueden identificar que existen ciertas herramientas que guían la gestión. Se visualiza una tendencia a relacionar los MACE a evaluaciones, herramientas o indicadores que permiten hacer seguimiento a los resultados de los estudiantes, planes de nivelación, evaluaciones diagnósticas, entre otros:

El progreso de los alumnos con diferentes exámenes, en el primer año toman una prueba...el tercer semestre se les hace una prueba de ensayo, y ahí vamos viendo qué habilidades están más débiles...dispositivo que busca cautelar que los estudiantes vayan avanzando de acuerdo a lo que está establecido en el plan de estudios (DP 4).

Índice de titulación oportuna, índice de retención, por ejemplo, esos son dos índices que son claves en esto. Tasas de aprobación y reprobación (DP 2).

Sin embargo, una jefatura de programa asocia los MACE a un conjunto de componentes de aseguramiento que están instaurados tanto a nivel institucional como de facultad. Esto es coherente con concepciones de calidad subyacentes a procesos internos de las universidades:

Existen una serie de mecanismos o procedimientos, entre ellos el comité de programa, también están los comités de autoevaluación, la plataforma que nos provee de información centralizada, bueno de esos me recuerdo en este momento, pero hay varios más (DP 3).

Así también, otro grupo de informantes relaciona a los MACE con la figura del director de programa, concluyendo que no existe certeza de que es un mecanismo propiamente tal, pero que está bien cerca de serlo, porque la función de la gestión académica es muy demandante y ocupa gran parte de la jornada que tienen asignada.

Al ser los directores de programa de pregrado participantes activos y en interacción con los mecanismos, y al percibirse gestores de estos procedimientos, herramientas e instancias que existen para promover la autorregulación de los procesos educativos, relacionan su rol con lo que son los MACE.

Los procesos de acreditación de los programas son un MACE, y son un MACE relevante, ya que a partir de estos procesos podemos analizar y evaluar el funcionamiento de una serie de dispositivos implementados en el programa (DP 1).

La calidad se refleja en los procesos de acreditación, porque ese es un proceso que se da al interior de la unidad, y se da un proceso que es público, por tanto, que un programa obtenga tres, cuatro, cinco o seis años de acreditación, es un logro importante y es una muestra de calidad para el mundo, para el estudiante, para el padre, para nosotros mismos (DP 2).

Los MACE considerados a nivel institucional son: la encuesta de evaluación del desempeño docente, retroalimentación del medio externo, información en línea, plataformas digitales que existen para ayudar al respaldo, comunicación y seguimiento de los procesos. No fueron nombrados por los informantes.

#### ***4.2.2. Factores que favorecen y obstaculizan la implementación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.***

Posterior a la identificación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, los participantes realizan diferentes valoraciones de los procesos relacionados con los MACE, estas valoraciones dejan entrever fortalezas y debilidades relacionadas con la implementación de los mecanismos, las que resultan relevantes a la hora de evaluar la calidad en educación superior. Estas serán identificadas para fines conceptuales respectivamente, como factores que favorecen y que obstaculizan la implementación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Los factores favorecedores de la implementación de los MACE, son variados, sin embargo, los que sobresalen en los discursos son: la estructura organizacional de la facultad de educación, la experiencia adquirida por los directores de programa de pregrado en la gestión de los programas y el compromiso de los directivos de la facultad y programas en los procesos de gestión.

Respecto de la estructura organizacional de la facultad, los informantes manifiestan la existencia de una estructura fácilmente reconocible, a la que se le han atribuido tareas claras, funciones y responsabilidades, lo que favorece la implementación de los MACE, ya que permite que el funcionamiento orgánico de la facultad sea eficiente:

El conocimiento y la comprensión de la orgánica institucional, facilita los procesos de manera muy significativa, especialmente porque nos permite, ser participantes activos de la implementación de algunos MACE (DP 3).

Por otra parte, los informantes reconocen que dentro de la estructura organizacional el conocimiento del rol del jefe de programa es clave en la implementación de los MACE. También la experiencia en cargos de gestión fue otro factor que los informantes mencionaron como favorecedor en la implementación de los MACE:

Entender a cabalidad y desde el principio lo que está bajo mi responsabilidad, las gestiones que me corresponden realizar y las herramientas de las que dispongo para gestionar adecuadamente la programa, en conjunto con la experiencia y el compromiso aseguran la calidad de un programa (DP 2).

Estar con la camiseta puesta y fidelizado con el programa también es fundamental para instalar y desarrollar procesos (DP 5).

El compromiso es otro factor favorecedor, debido a los fuertes vínculos que los diferentes actores adquieren con la organización y el proyecto académico de esta.

En relación a los factores externos, un factor obstaculizador en el que coinciden los informantes es que algunas políticas públicas impulsadas por los gobiernos de turno, no se mantienen en el tiempo, lo que genera dificultades en la implementación:

No podemos estar acomodando el programa a lo que el Ministerio cada cierto tiempo va planteando, porque el Ministerio va cambiando ciertos estándares o van apareciendo nuevas modificaciones (DP 5).

En cuanto a los factores obstaculizadores internos, uno de los primeros que identifican los informantes, es el tiempo que disponen para la gestión. Todos los directores de programa de pregrado que participaron de uno de los grupos focales coinciden en que el tiempo y la saturación de carga de trabajo tiende a disminuir la dedicación a la gestión del aseguramiento de la calidad:

Todo lo que es acreditación, lo que es gestión en general, que finalmente asegura los procesos de calidad, tiene una muy mala retribución dentro de lo que es el desempeño académico, porque tiene una mucha más retribución que tú escribas un artículo, lo que a mi juicio constituye un error (Grupo focal 2).

Un segundo obstaculizador interno, es la falta de socialización de protocolos existentes y dificultades en la comunicación interna, factores que vienen a debilitar el aseguramiento de la calidad, lo que genera una falta de cohesión y monitoreo en los procesos internos:

En ocasiones la información no baja y eso ocasiona que nos desarticulemos, al tener todos los programas un plan común podríamos tener los mismos protocolos (DP 4).

Otro factor interno interesante que quizás falta explorar tanto a nivel discursivo como técnico es la falta de lineamientos y poca claridad en la implementación del seguimiento y evaluación de los perfiles de egreso de las estudiantes:

Las evaluaciones de medio tiempo, es un tema que no se ha resuelto al interior de la facultad, y que es una de las variables que se debería considerar para ver si efectivamente el estudiante está alcanzando lo que declara el plan de estudios (DP 4).

Por tanto, para lograr este propósito y poner en práctica este MACE, es primordial tener lineamientos y procedimientos instalados de manera sistemática, que permitan monitorear el cumplimiento de los perfiles de egreso.

## 5. Discusión

Respecto al significado que tiene el concepto de calidad para los informantes, estos en una primera instancia lo relacionan a la definición de los perfiles de egreso de los programas. Lo que se relaciona con tan solo uno de los enfoques planteados por [Espinoza y González \(2012\)](#), quienes destacan dos tipos de enfoques de calidad, el primero, centrado en el cumplimiento de estándares que le permitan al egresado desenvolverse en el ámbito laboral y, el segundo, orientado al mejoramiento continuo.

Ahora bien, en segunda instancia, la calidad se relaciona con los procesos de acreditación, esto coincide con lo señalado por [Salazar y Caillón \(2012\)](#) quienes plantean que “la calidad se asocia con una consistencia externa e interna” (p. 26). Este proceso debe considerarse como un componente esencial de un sistema de aseguramiento de la calidad, con énfasis en el fortalecimiento y la mejora continua de la efectividad en los procedimientos de garantía y el cumplimiento de estándares externos. ([Centro de Políticas Públicas UC, 2011](#)).

Por consiguiente, el significado que los directores de programa de pregrado asignan al concepto de calidad, es coherente con lo planteado en la literatura respecto a la dificultad para definir el concepto ([Fleet et al., 2017](#); [Vera-Millalén, 2018](#); [Scharager, 2017](#) y [Brockerhoff et al., 2015](#)). No obstante, en la investigación surgen elementos que dan cuenta de una visión mixta del concepto de calidad; relacionada con la rendición de cuentas, al nombrar los procesos de acreditación y también mecanismos internos de la institución.

Los MACE son interpretados de diversas maneras por los directores de programa de pregrado, no obstante, logran reconocerlos como dispositivos o procedimientos que, instaurados de manera formal dentro de una institución, tienen el rol de cautelar la calidad del proceso formativo, de acuerdo con los lineamientos institucionales y a las demandas externas. Dicha definición se acerca, tal como lo plantea el [CPP-UC \(2011\)](#), a la tendencia de ir equilibrando entre formas de control externas y la responsabilidad de las IES por su propia calidad con mecanismos internos de monitoreo y evaluación que permitan el mejoramiento continuo.

En esta misma línea se plantea como un MACE la acreditación de los programas, relacionando este proceso con el cumplimiento de estándares y certificación de condiciones que plantea la [CNA \(2010\)](#).

Esto se puede explicar por el hecho de que Chile es uno de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, que tiene un sistema de calidad enfocado principalmente a la acreditación, comprendida como un mecanismo relacionado en un inicio con *accountability* o rendición de cuentas ([Centro de Políticas Públicas UC, 2011](#)), enfoque que actualmente ha comenzado a remirarse producto de la falta de un modelo integrado de acreditación que entregue las bases que permitan articular los procesos de mejoramiento al interior de las universidades ([CNA, 2020](#)). Por lo que se evidencia que hay mecanismos de aseguramiento de la calidad que no logran ser reconocidos o este reconocimiento es incipiente, sin embargo, se encuentran declarados a nivel institucional ([Informe Institucional de Acreditación UCSC, 2020](#)). Entre ellos, la encuesta de evaluación del desempeño docente, retroalimentación del medio externo, información en línea, plataformas digitales que existen para ayudar al respaldo, comunicación y seguimiento de los procesos.

Respecto a los factores favorecedores de la implementación de los MACE, las experiencias adquiridas por los directores de programa junto con su compromiso en los procesos de gestión resultan fundamental. Lo anterior, se condice con lo expuesto por [Cuentas \(2018\)](#), quien afirma que el compromiso que se establece con la institución a la que pertenecen, determina el involucramiento con el puesto de trabajo, que surge de un vínculo emocional o intelectual que liga al individuo con la organización.

En relación a los factores obstaculizadores externos, mayoritariamente, han coincidido los directores de programa de pregrado dice relación con la incidencia que las políticas públicas tienen al interior de la facultad de educación. Manifestando disconformidad frente a los criterios que desde el Ministerio de Educación tienden a homogeneizar a todas las universidades, porque muchas de ellas no siguen la lógica de las universidades más antiguas o tradicionales, las que por lo general, son referentes en calidad de la educación. Si bien, es fundamental contar con orientaciones y directrices claras desde un punto de vista legislativo, también se debe resguardar y asegurar que las instituciones de educación superior tengan pleno ejercicio de su autorregulación sin que se impongan deberes que afecten sus principios institucionales y desvíen sus objetivos fundantes ([Sánchez, 2015](#)).

En cuanto a los factores obstaculizadores internos, uno de los primeros que identifican los informantes, es el tiempo que disponen para la gestión. Tal como lo indican [Theurillat y Gareca \(2015\)](#). El sistema universitario, tanto a nivel mundial como en Chile, opera en un entorno competitivo, donde con frecuencia se otorga mayor valor a actividades productivas como publicaciones y participación en congresos, en comparación con labores administrativas y de gestión.

Un segundo obstaculizador interno, es la falta de socialización de protocolos existentes y dificultades en la comunicación interna, factores que vienen a debilitar el aseguramiento de la calidad, lo que genera una falta de cohesión y monitoreo en los procesos internos. Tal como señala [Mendoza-Zamora et al. \(2018\)](#), la comunicación interna es una herramienta estratégica fundamental dentro de las organizaciones que permite un funcionamiento eficaz y exitoso.

En este sentido, es relevante que la institución y la unidad académica entreguen lineamientos claros al respecto de los MACE, trabajando en torno a ellos, definiendo protocolos que sean conocidos por toda la comunidad académica, principalmente por aquellos que están gestionando los procesos formativos. Así también, se espera que una vez que los MACE estén consolidados al interior de la institución, se evalúe el impacto que estos tienen sobre los distintos procesos implicados en la formación inicial docente. En esta línea, se requiere un cambio organizacional profundo, que conlleva una transformación cultural que afecte todos los aspectos significativos que configuran las prácticas que se realizan cotidianamente en una institución de educación superior (Zolezzi y Sánchez, 2010).

## 6. Conclusión

La necesidad de tener profesores de excelencia responde a una contingencia histórica. En este contexto, la investigación logra abrir un campo de estudio desde una perspectiva distinta, la que, a partir de la subjetividad de los actores involucrados en la formación inicial, entrega una gran variedad de ramificaciones que pueden explicar las interpretaciones de los MACE por parte de las jefaturas de programa. En este escenario y dando respuesta al objetivo de investigación, se logró comprender la experiencia en la gestión académica de los directores de programa de pregrados de una Facultad de Educación en una Universidad Chilena, en la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación, para contribuir con el mejoramiento continuo de los procesos de formación inicial de profesores.

Los resultados de las entrevistas sugieren una brecha entre el reconocimiento teórico y la implementación práctica de los MACE. Esto destaca la necesidad de cerrar esa brecha para que los MACE puedan apoyar de manera sólida la gestión académica y proporcionar retroalimentación constante sobre el trabajo académico.

En cuanto al concepto de calidad asociado al aseguramiento de los procesos formativos en educación superior, no está siendo entendido por la totalidad de los informantes, ellos lo asocian principalmente con la concreción del perfil de egreso y el mejoramiento continuo. Lo que hace necesario avanzar hacia una comprensión más amplia del concepto de calidad, que incluya mecanismos activos de mejora, autoevaluación y políticas.

Además, el concepto de calidad en las instituciones de educación superior se torna más complejo por la misma naturaleza de ellas y los objetivos que persigue, distintos a otros sectores de servicios (Dwaikat, 2020).

La implementación de los MACE desarrollada por los directores de programa de pregrado, presenta una serie de factores que tienden a facilitarlos u obstaculizarlos. Entre los facilitadores se encuentran la estructura organizacional de la facultad, la experiencia de los directores de programas y el compromiso de los directivos. Entre los obstáculos se incluyen la falta de tiempo, la falta de socialización de protocolos existentes, la comunicación interna deficiente y la falta de claridad en los instrumentos de evaluación del perfil de egreso.

Estos hallazgos coinciden con la literatura existente, que destaca el compromiso de la alta dirección como facilitador y las características internas de las instituciones como obstáculos para la implementación eficaz de sistemas de calidad. En este sentido, es relevante que la institución y la unidad académica entreguen lineamientos claros al respecto de los MACE, trabajando en torno a ellos, definiendo protocolos que sean conocidos por toda la comunidad académica, principalmente, por aquellos que están gestionando los procesos formativos. Así también, se espera que una vez que los MACE estén consolidados al interior de la institución, se evalúe el impacto que esto tienen sobre los distintos procesos implicados en la formación inicial docente. En esta línea, se requiere un cambio organizacional profundo, que conlleva una transformación cultural que afecte a todos los aspectos significativos que configuran las



prácticas que se realizan cotidianamente en una institución de educación superior (Zolezzi y Sánchez, 2010).

En cuanto a las limitaciones del estudio, se reconoce que la instancia del grupo focal podría haber sido mejorada para obtener información más pertinente y de mayor calidad. Además, al tratarse de un estudio de casos múltiples de carácter exploratorio, los hallazgos no pueden generalizarse (Santiago y Roussos, 2010).

En conclusión, esta investigación plantea nuevas interrogantes sobre la gestión de los MACE en la formación de profesionales de la educación, así como sobre los procesos de inducción y capacitación para quienes los administran. Asimismo, subraya la importancia de analizar los desafíos que enfrentan los MACE en la gestión académica y de fomentar la innovación en un contexto donde muchas instituciones universitarias están empezando a adoptar una cultura de mejora continua.

### Agradecimientos

El desarrollo de la investigación se enmarca en un proyecto interno de investigación (DIN 06/2016), financiado por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, titulado “La gestión académica en el contexto de aseguramiento de la calidad en programas de formación de profesores de la facultad de educación de la UCSC”.

### Referencias

- Acevedo, F., Gago, F., Da Silva, M., & Bastos, A. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 119-150. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03>.
- Atria, R. (2006). La gestión de las universidades del Consejo de Rectores. (julio, 2006). *Calidad en la Educación*, 24, 65-116. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n24.268>.
- Blanco-Ramirez, G., 2015, ‘US accreditation in Mexico: quality in higher education as symbol, performance and translation’, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), pp. 329–42. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871236>.
- Brockerhoff, L., Huisman, J. & Laufer, M. (2015). *Quality in Higher Education: A literature review*. Ghent: Centre for Higher Education Governance.
- Brunner, J. & Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica* (Informe 2016). Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>.
- Cancino, V. & Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado?. *Estudios pedagógicos*, 40(1) 41-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>.
- Celis, S. & Véliz, D. (2017). La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología (Vol. N°5). *Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*. [https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Cuaderno\\_5\\_Celis\\_digital.pdf](https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Cuaderno_5_Celis_digital.pdf).
- Centro de Políticas Públicas UC. (2011). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento*. <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior.pdf>.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA-CHILE. (2016). *Calidad de la Formación Universitaria: Información para la toma de decisiones*. Santiago, Chile. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/calidad-de-la-formacion-universitaria-informacion-para-la-toma-de-decisiones.pdf>.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile, CNA-CHILE. (2010). *Aseguramiento de la calidad en la educación superior: Cuatro años de CNA-Chile*. Memoria Institucional 2007 – 2010. <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/MEMORIA.pdf>.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile, CNA-CHILE. (2010). Buenas prácticas del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. Ediciones CNA.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile, CNA-CHILE. (2022). ¿Qué es la acreditación?. <https://www.cnachile.cl/Paginas/PreguntasFrecuentes.aspx>.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile, CNA-CHILE. (2022). Criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía. [https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta\\_criterios\\_y\\_estandares/pedagog%C3%ADa.pdf](https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/pedagog%C3%ADa.pdf).
- Congreso Nacional de Chile. (2006, 23 de octubre). Ley 20.129. *Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/2lir6>.
- Cuentas Martel, S. (2018). La gestión del capital humano en una unidad académica de educación superior: analysis of a university. *Educación*, 27(53), 57-72. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.004>.
- Dwaikat, N.Y. (2020). A comprehensive model for assessing the quality in higher education institutions. *The TQM Journal*, Vol. 33 No. 4, pp. 841-855. <https://doi.org/10.1108/TQM-06-2020-0133>.
- Espinoza, O. & González, Luis Eduardo. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 87-109. Recuperado en 29 de noviembre de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602012000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200005&lng=es&tlng=es).
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B. & Cutipa, J. (2017). Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. (Vol. N°6). Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. [https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno\\_Fleet.pdf](https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno_Fleet.pdf).
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Educación.
- Goff, L. (2016). University administrators' conceptions of quality and approaches to quality assurance. *Higher Education*, 74, 179-195. <https://doi.org/10.1007/s107340160042-8>.
- González, L., & Espinoza, Ó. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, (28), 248-276. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n28.210>.
- Lemaitre, M. (2019). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Primera edición: junio de 2019 © Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Chile.

- Lemaitre, M., Maturana, M., Zenteno, E. & Alvarado, A. (julio 2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la Educación*, 36, 21-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000100001>.
- Makhoul, S. (2019). *Higher education accreditation, quality assurance and their impact to teaching and learning enhancement*. Journal of Economic and Administrative Sciences 35 (5). <https://doi.org/10.1108/JEAS-08-2018-0092>.
- Mendoza-Zamora, W., Hormaza-Muñoz, Z., García-Arauz, J., & Chamba-Rueda, L. (2018). Aspectos de la comunicación interna en instituciones de educación superior: artículo de revisión. *Revista Científica Multidisciplinaria arbitrada yachasun* - ISSN: 2697-3456, 2(2), 12-21. <https://doi.org/10.46296/yc.v2i2.0007>.
- OCDE. (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18358/E13-0003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ochoa-Oliva, M. J. (2021). Aseguramiento y reconocimiento de la calidad en la Educación Superior a través de las nuevas formas de medición: desafíos, oportunidades y mejores prácticas. *Revista: Tecnología Educativa CONAIC*, 8(3). <https://terc.mx/index.php/terc/article/view/218>.
- Ochoa-Oliva, M. J. (2021). Aseguramiento y reconocimiento de la calidad en la Educación Superior a través de las nuevas formas de medición: desafíos, oportunidades y mejores prácticas. *Revista: Tecnología Educativa CONAIC*, 8(3). <https://terc.mx/index.php/terc/article/view/218>.
- Ochoa-Oliva, M. J. (2021). Aseguramiento y reconocimiento de la calidad en la Educación Superior a través de las nuevas formas de medición: desafíos, oportunidades y mejores prácticas. *Revista: Tecnología Educativa CONAIC*, 8(3). <https://terc.mx/index.php/terc/article/view/218>.
- Rivero, R. & Hurtado, C. (diciembre, 2015). Indicadores de resultados de los programas de pedagogía básica: evidencia para mejorar el aseguramiento de la calidad de los docentes en Chile. *Calidad en la educación*, 43(2), 17-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000200002>.
- Rodríguez G, Gil J, & García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Salazar, J. & Caillón, A. (2012). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. El aseguramiento externo de la calidad en la Educación Superior*. RIL Editores.
- Sánchez, I. (Ed.). (2015). *Ideas en Educación. Reflexiones y propuestas desde la UC*. Ediciones UC.
- Santiago, J. y Roussos, A. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa*. Universidad de Belgrano. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/4781>.
- Scharager, J. (2017). *Nuevos actores en un viejo escenario: la profesionalización de la gestión de la calidad académica en Chile, 1990-2015* (Tesis doctoral). Universidad de Leiden, Ámsterdam, Holanda.
- Stensaker, B. (2011). Accreditation of higher education in Europe—moving towards the US model? *Journal of Education Policy*, 26(6), pp. 757–69. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.551785>.

- Theurillat, D. & Gareca, B. (2015, julio). Organización de docencia e investigación en universidades: una exploración al caso chileno. *Calidad en la educación*, 42, 120-160. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000100005>.
- Torres, E. (abril-septiembre, 2016). Universidad y contingencia en Chile. Crisis del financiamiento, acreditación y gobierno universitario en entornos de debate social. *Postdata*, 21(1). <http://www.scielo.org.ar/pdf/postdata/v21n1/v21n1a07.pdf>.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2020). Informe de Evaluación Institucional 2020. UCSC.
- Valenzuela, L., & Barrios, C. (2022). Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, un debate que sigue pendiente. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1220-1231 <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.179>.
- Vera-Millalén, F. (2018). Students' Perceptions Regarding the Educational and Organizational Quality of a Nursing Program at a Chilean Private University. *Revista Electrónica Educación*, 22(3), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.1>.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Editorial de las ciencias.
- Walczak, M., Detmer, A., Zapata, G., Lange, M. & Reyes, M. (2017). *Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile*. (Vol. N°8). Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. [https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno\\_Walczak.pdf](https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno_Walczak.pdf).
- Zapata, G., & Clasing, P. (2016). El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile. *Cuadernos de Investigación* N° 4. [https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno%204\\_Zapata-Digital.pdf](https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno%204_Zapata-Digital.pdf).
- Zolezzi, J. M., & Sánchez D., I. (2015). *Presentación*. In *Desde la universidad a la sociedad: Selección de escritos 2010/2015* (1st ed., pp. 19–20). Ediciones UC. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17t767h.4>.



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>

---

# Repensando el proceso de formación en prácticas intermedias de Trabajo Social, Chile

Daniela Guzmán Sanhueza, Adriana Fernández Muñoz y Ana Castillo Leyton  
Universidad de Atacama, Copiapó, Chile

*Recibido: 22 de julio 2023 - Revisado: 21 de agosto 2023 - Aceptado: 12 de junio 2024*

---

### RESUMEN


---


Frente a la contingencia sanitaria iniciada en 2020, la carrera de Trabajo Social de una universidad pública chilena adapta su quehacer a las medidas impuestas por la autoridad respectiva, ajustando el proceso de prácticas intermedias mediante modificaciones transitorias para responder a los objetivos formativos y a las demandas del medio. El artículo presenta los resultados de un estudio de caso de tipo descriptivo y mixto que analiza el proceso de práctica intermedia de la carrera de Trabajo Social en el contexto de emergencia sanitaria. Para ello, se definen las adecuaciones realizadas y se establece, desde el estudiantado y el cuerpo docente, la valoración de la experiencia. Los resultados indican el fortalecimiento del trabajo en equipo y en red, el aumento de instancias de reflexión del derecho a asistencia, la capacitación en beneficios sociales y el establecimiento de flujos de intervención ajustados al contexto de confinamiento como los principales elementos adicionados al proceso y valorados por sus actores. Como conclusión se reconocen aprendizajes respecto a la instalación de medios virtuales en la intervención social, la capacidad de sistematización de las experiencias para el logro de competencias de pensamiento crítico y reflexivo y los beneficios de potenciar un trabajo intencionado, interconectado e interinstitucional. Además, y en términos relacionales, se establece la importancia del rol de docente guía en el acompañamiento disciplinar y la contención emocional del estudiantado.


*Palabras clave:* Formación profesional, Trabajo Social, Intervención, Pandemia, Práctica.

---

\*Correspondencia: [Daniela Guzmán Sanhueza](mailto:daniela.guzman@uda.cl) (D. Guzmán).

 <https://orcid.org/0000-0001-7905-309X> (daniela.guzman@uda.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-6562-3514> (adriana.fernandez@uda.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-0231-7135> (ana.castillo@uda.cl).

# Rethinking the training process in intermediate practices of Social Work, Chile

---

## ABSTRACT

---

The social working program of a Chilean public university adjusted its work to the authority's measures during the health contingency in 2020, making temporary modifications to the intermediate internship process to meet formative objectives and environmental demands. The article presents a descriptive and mixed study case that analyzes the intermediate internship process in the social work program within the context of the health emergency. To this end, the students and the teaching staff define the adjustments made and establish the assessment of the experience. The results show that the process has strengthened teamwork and networking, increased instances of reflection on the right to assistance, provided training in social benefits, and established intervention flows tailored to the confinement context, all of which have been valued by its actors. In conclusion, we acknowledge learning about the integration of virtual media in social intervention, the capacity to organize experiences to develop critical and reflective thinking skills, and the advantages of encouraging intentional, interconnected, and inter-institutional work. Furthermore, in relational terms, we establish the importance of the teacher guide's role in the disciplinary accompaniment and emotional containment of students.

*Keywords:* professional training, social work, intervention, pandemic, internship.

---

## 1. Planteamiento del problema

La emergencia sanitaria por la pandemia generó a nivel mundial una alteración de la vida cotidiana y de las rutinas académicas tradicionales. Las condiciones de distanciamiento físico, en el cual se desarrolló la educación superior durante el año 2020, implicó la incorporación de enseñanza remota de emergencia y la utilización de la tecnología disponible para mantener la formación de sus estudiantes.

Es así como las diferentes casas de estudios, en coherencia a lo mandatado por la Superintendencia de Educación Superior de Chile (SES), implementaron estrategias para responder al desafío de dar continuidad a las mallas curriculares y con ello, no interrumpir las trayectorias académicas de sus estudiantes (SES, 2020; SES, 2022), asumiendo esta nueva manera de construir el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En este contexto, la continuidad de las asignaturas prácticas, especialmente sensibles a los efectos del confinamiento por su carácter presencial y relacional, tiene una relevancia significativa en el desarrollo de las competencias profesionales del trabajo social (Gorichon et al., 2020).

Las prácticas intermedias son asignaturas desarrolladas durante la trayectoria académica que permiten establecer estadios de avance consecutivos para aplicar destrezas y conocimientos ya aprendidos durante las asignaturas previas. Representan instancias reales, claves para un aprendizaje significativo, configurándose como la base en la formación del trabajo social, pues se constituyen en un espacio pre-profesional que integra teoría y práctica (Bogo, 2015). Tal como señala Lacomba (2020), estas experiencias prácticas son cruciales en el de-

sarrollo de la identidad profesional y la autoeficacia del estudiantado y para la formación de profesionales competentes y éticos en el campo del Trabajo Social (Concha-Toro et al., 2020).

En este sentido y para efectos de esta investigación, las practicas se componen de tres dimensiones: la operativa, referida al conjunto de condiciones académicas, docencia, supervisión, metodología y disposición de medios que convergen en los procesos de inserción, desarrollo y evaluación de las prácticas; la formativa, referida a todo el soporte teórico-metodológico y al desarrollo de competencias genéricas adquiridas en el trayecto pedagógico orientado al aprendizaje de una intervención social con sentido y propósito transformador; y la relacional, que implica tanto las relaciones interpersonales -con los sujetos de intervención y con el equipo institucional- como las relaciones institucionales entre la Universidad y las instituciones en convenio.

Las características formativas de la práctica intermedia indica que es relevante que sean acompañadas y orientadas, más no dirigidas, es decir que las pasantes puedan valorar situaciones, ponderar alternativas y tomar decisiones por sí mismas, siendo importante la retroalimentación que obtengan de sus docentes guías (Vallejos y Palma, 2023). En el contexto de la pandemia, estas prácticas fueron realizadas, en modalidad virtual, sin embargo, tal como menciona Hodges et al. (2020), no se contaba con la preparación docente necesaria para ello.

Considerando lo anterior, se origina una genuina preocupación por mantener esta instancia de formación ante la emergencia sanitaria, pero sin arriesgar la calidad de la misma, ya que, por sus características habituales de contacto directo y presencial con los sujetos de intervención, requirieron de la incorporación de modificaciones transitorias. De esta forma, surge la pregunta ¿Cómo se desarrolla el proceso de práctica intermedia de una carrera de Trabajo Social en contexto de Covid-19, manteniendo los compromisos de formación y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje?

El artículo presenta el desarrollo del proceso de práctica intermedia durante el 2020, periodo más complejo de la emergencia sanitaria, que correspondió a un proceso ajustado metodológicamente a las nuevas características de interacción, mediadas por el contexto de pandemia. Hoy, este proceso de cambio, se convierte en objeto de estudio con el propósito de repensar la forma de desarrollar las prácticas intermedias, respondiendo a las exigencias académicas de formación, necesidades y posibilidades del entorno en un contexto de emergencia sanitaria.

## 2. Diseño Metodológico

La investigación corresponde a un estudio de caso, descriptivo, transversal y situado en la carrera de Trabajo Social de una Universidad de Chile. Su objetivo general es “Analizar el proceso de práctica intermedia Micro I y II de la carrera de trabajo social en contexto de COVID-19, durante el año 2020”, configurándose como un estudio de caso con enfoque mixto, entendido como un proceso de indagación que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos de manera secuencial e independiente a los participantes, cuyos resultados complementan y enriquecen el estudio, siendo sus resultados presentados en el mismo reporte (Hernández et al., 2014).

Las unidades de análisis corresponden a la asignatura de práctica micro en contexto Covid-19, equivalente a una práctica intermedia, siendo un proceso significativo dentro de la trayectoria académica de formación profesional.

Las unidades de información se distinguen por objetivo, para el primero se utilizan fuentes secundarias, específicamente documentos oficiales institucionales; para el segundo, corresponde a estudiantes y docentes que participaron en el desarrollo de la práctica del año 2020.

Las técnicas de recolección varían según los objetivos planteados, acorde a lo descrito a continuación:

**Tabla 1**

*Técnicas de recolección de la información según objetivo específico del estudio.*

Objetivos específicos de investigación	Técnicas utilizadas	Objeto de análisis
“Describir las modificaciones transitorias realizadas durante el proceso de práctica micro”	Observación documental focalizada en la revisión secundaria	Información curricular, documentos formales del MINEDUC, carrera de Trabajo Social y de la Universidad de estudio.
“Establecer valoración desde el estudiantado y el cuerpo docente, de la experiencia de práctica micro en contexto de pandemia”	Encuesta auto administrada on line (cuantitativa).	Percepción de 20 estudiantes inscritos en práctica intermedia año 2020.
	Cuestionario auto aplicado on line (Cualitativa).	Percepción de 5 académicas que ejercieron el rol de docentes guías, en el desarrollo de la práctica del año 2020.

Nota: Elaboración propia, 2022.

La muestra se constituyó por 20 estudiantes que cursaron práctica intermedia en el año 2020, el equipo docente guía compuesto por 5 académicas, e información documental emanada por el Departamento de Trabajo Social.

La información se obtiene mediante la aplicación de tres técnicas: la observación documental, que se focaliza en el análisis pormenorizado de documentos formales con base en la categoría de análisis docencia de pre grado (Sierra, 1998) emanados por la universidad investigada como por organismos externos a la misma.

**Tabla 2**

*Fuentes de información.*

Tipos de documentos	Contenido
Actos administrativos externos	Fiscalización de medidas transitorias en educación superior.
Actos administrativos interno	Mecanismos de fortalecimiento, monitoreo y evaluación educación en modalidad virtual.
	Manuales de uso de plataformas virtuales de apoyo a docencia. Instructivo de procedimientos en contextos de emergencia sanitaria.

Nota: Elaboración propia, 2021.

Los instrumentos se elaboraron con base en tres dimensiones: Operativa, Teórica y Relacional, derivadas del análisis de la literatura pertinente y acorde a los programas de estudio en los que se basa la asignatura y las competencias que destacan en el proceso formativo desarrollado por la práctica, tal como se detalla a continuación:



**Tabla 3***Dimensiones práctica intermedia, valoración de estudiantes y académicas*

Dimensión	Categorías	Subcategorías
Operativa:	Organización de las actividades académicas	Docencia
		Supervisión
		Evaluación
		Metodología
		Disposición de medios
Formativa:	Soporte teórico y metodológico	Aplicación de conocimientos
		Contribución al pensamiento crítico
		Aprendizaje y actualización permanente
		Capacidad de aplicar innovadoramente el conocimiento a la práctica
		Compromiso profesional
Relacional	Formación en competencias genéricas	Compromiso ético
		Proactividad
		Frecuencia
		Comunicación con sujetos de intervención
		Comunicación con equipo de trabajo
	Relaciones entre las instituciones (Universidad y Centro de práctica)	Coherencia política institucional
		Coherencia comunicacional
		Instancias de comunicación

Nota: Elaboración propia, 2021.

La encuesta autoaplicada por estudiantes, consta de 34 preguntas cerradas, dentro de las cuales se encuentran preguntas de control, orientadas a comprobar la veracidad de las mismas (Hernández et al., 2014). Mientras que el cuestionario, destinado a las académicas con rol de docentes guías, contiene 9 preguntas abiertas. Se incorpora el criterio de consistencia que implica que, con el menor número de preguntas se obtenga la mejor información; el criterio de claridad, evitar preguntas confusas o que sugieran respuestas; discreción, y facilidad (Fumasoli y Stensaker, 2013). Ambos instrumentos han sido validados previo a su aplicación mediante un proceso de pilotaje. Son de carácter anónimo y voluntario. Antes de ser completado, los participantes indicaron su consentimiento informado.

El procesamiento de análisis para el primer objetivo, se basa en análisis de contenidos de datos de tipo secundario, con la finalidad de interpretar la información y adecuarla a los requerimientos para el proceso de práctica intermedia en el contexto de pandemia (Van Dijk, 2017; Fernández y Duran, 2020).

Asimismo, se realizaron dos tipos de análisis, a nivel cuantitativo sobre las respuestas obtenidas mediante software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 7.0, con un nivel de significancia de 0,05. Por otra parte, la información obtenida de las entrevistas, fue tratada mediante análisis de contenido, consistente en la interpretación de las ideas vislumbradas en la conceptualización individual más que de las palabras como tal (González, 2015).

### 3. Resultados

Los resultados se presentan organizados en torno a los objetivos específicos comprometidos.

#### 3.1. Modificaciones Transitorias de la práctica intermedia de la carrera de trabajo Social

Se reconoce la modificación de todo el proceder metodológico y evaluativo, manteniendo las exigencias curriculares y ajustando a las condiciones de contingencia la ejecución de la actividad estudiantil, inserta en un proceso continuo durante el año 2020, presentadas en la siguiente tabla:

**Tabla 4**

*Modificaciones implementadas en prácticas intermedias.*

<b>Modificaciones en Intervención disciplinaria</b>	<b>Modificaciones Formativas</b>	<b>Modificaciones Operativas</b>
Establecimiento del vínculo de intervención a través de un acompañamiento a distancia.	Fomento a la competencia trabajo en equipos, como parte de la estrategia de aprendizaje colaborativo entre estudiantes y docentes.	Ajuste de instrumentos de evaluación en cuanto a criterios, temporalidad, formato y contenidos.
Desarrollo de estrategias de autocuidado, con prioridad en instancias de contención y educación respecto a la crisis socio sanitaria.	Supervisiones orientadas a la formación disciplinar, reflexión sobre su quehacer mediante análisis de caso.	Realización de estrategia de aseguramiento de condiciones de conectividad estables para todo el estudiantado.
Realización de intervención directa con personas mayores e intervención indirecta mediante la activación de red asistencial pública.	Ejecución de talleres temáticos acorde a las demandas del contexto de intervención.	Coordinación permanente del equipo de docentes guías con fines de seguimiento y adecuación metodológica.
Incorporación de estrategias para personas mayores en la realización de tareas o actividades que permitan estructurar rutina diaria en contexto de pandemia.	Incremento de actividades formativas organizadas y auto gestionadas por el estudiantado.	Seguimiento periódico a necesidades catastradas y su respuesta.
	Capacitación en trabajo en red, uso de las principales páginas institucionales para el acceso a beneficios estatales y uso de redes sociales.	Utilización de medios virtuales y telefónicos para el levantamiento de información y proceso de intervención.

Nota: Elaboración propia, con base en ajuste de planificación 2020.

En la tabla 4 se sintetizan las modificaciones implementadas en las prácticas intermedias, clasificadas por tipo formativa, disciplinaria y operativa, asociada a la gestión necesaria para llevar a cabo los ajustes dispuestos. Todas ellas, integradas en el accionar estudiantil mediante fases:

Inserción institucional, reconocimiento de los sujetos de intervención, activación de la red de políticas públicas disponibles, para abordar las demandas emergentes; cierre y evaluación del proceso y desarrollo de actividades planificadas.

### **a) Inserción institucional**

Se desarrolla durante las primeras semanas de la práctica, con base a la dimensión formativa, conformando un trabajo colaborativo Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) y la Universidad de estudio, se realiza un convenio a solicitud de la Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social, en el contexto de la campaña “*Yo te escucho, yo te ayudo*”, cuyo objetivo se centra en proveer de asistencia, en las dimensiones de salud y alimentación, a los adultos mayores a nivel regional, durante los meses de abril y mayo 2020. Producto de esto, se elabora un protocolo de acción que guía el proceso formativo durante todo el año. En términos operativos, inicialmente se aseguró que cada estudiante cuente con la conectividad y acceso telefónico necesario para identificar la realidad territorial de los adultos mayores, a través de la consulta a las juntas de vecinos, debido a la inexistencia de un registro actualizado en la comuna y región.

Adicionalmente, se realizaron talleres (Tabla 5) obligatorios de inducción, temáticos y procedimentales para resguardar la calidad de la intervención. Posterior a cada uno, el estudiantado debía completar un cuestionario online para reportar sus aprendizajes, a través de la plataforma Moodle de la Universidad.

**Tabla 5**

*Talleres para estudiantes*

<b>Taller</b>	<b>Ejecutor/a</b>
Trabajo autónomo del estudiante disponible en Moodle	Académica coordinadora de Práctica intermedia de Trabajo Social
Voluntariado en tiempos de COVID-19	INJUV
Contención emocional en la vejez: desafíos en la intervención	Académica Trabajo Social
Adultos mayores y Estado	SENAMA
Envejecimiento y vejez	Académica coordinadora de Práctica intermedia de Trabajo Social
Sistema intersectorial de protección social	Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social y Familia Atacama
Subsidios y bonos de Adulto Mayor	Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social y Familia Atacama

Nota: Elaboración propia, 2022.

### **b) Contacto con sujetos de intervención.**

El accionar del estudiantado se enfoca principalmente en constituir un catastro de adultos/as mayores pertenecientes a diferentes territorios, frente a la inexistencia de un registro formal y actualizado. Para ello, se realiza un contacto inicial con 292 juntas de vecinos, organizaciones territoriales y funcionales de la comuna de Copiapó, con el fin de obtener la información necesaria sobre la existencia de personas mayores en sus territorios y/u organizaciones.

Al cabo de 8 semanas, el estudiantado contactó a más de 600 personas mayores, identificando requerimientos relativos a alimentos, medicamentos u otra necesidad específica, según lo que detalla la tabla 6.

**Tabla 6**

*Tipo de necesidades de asistencia catastradas durante la primera etapa del proceso.*

Tipo de necesidad catastrada				
Alimentación	Medicamentos	Apoyo trámites	Contención	Sin requerimiento
190	102	40	78	190

Fuente: Elaboración propia, 2020, con base en informes de seguimiento realizado por el equipo coordinador.

### **c) Activación de la red de políticas públicas**

El/la estudiante categoriza la información obtenida según el nivel de urgencia: *Muy Urgente, Urgente, Poco Urgente*, mediante un registro en línea vinculado con los organismos públicos, INJUV y la Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social y Familia Atacama (2020S), quienes realizan la entrega de ayuda y conexión con la institucionalidad pública correspondiente, según la demanda pesquisada. Este procedimiento también se informa en la planilla mediante la indicación *En proceso, Solucionado, No Iniciado*, lo cual permite realizar seguimiento y retomar contacto, en caso de ser necesario.

A este quehacer, se adiciona la realización de una ficha social que incluye información complementaria, utilizada para la siguiente fase, etapa interventiva.

En casos específicos en donde la asistencia era urgente, el/la estudiante realiza autogestión contactando a la red local próxima (municipio, organizaciones funcionales, iglesias, otras) para responder de manera inmediata a los requerimientos.

### **d) Cierre y evaluación del proceso**

Respondido el requerimiento, se inicia el proceso de cierre del contacto, el cual, según las características de la persona mayor, puede derivar en la invitación a continuar en la etapa siguiente del proceso intervención, o bien en el agradecimiento a la confianza depositada y la entrega de información de contactos de interés para futuras necesidades.

A la vez, esta etapa finaliza con la elaboración de un informe de proceso por cada estudiante que evidencia las tensiones y contradicciones del mismo, caracterizando la realidad de las personas mayores en el país y reflexionando sobre la política pública, el Estado y su quehacer.

En la segunda etapa, con base a un diagnóstico individual al adulto mayor, el cual se realiza mediante la elaboración de instrumentos consultivos adecuados para aplicación remota, conformado por identificación del sujeto intervención; caracterización individual asociada al área cognitiva, salud e intereses generales; situación familiar, problemas y recursos; y caracterización de la inserción social y redes vinculadas. Cierra con síntesis diagnóstica en donde se desarrolla la intervención de caso con los hitos del ciclo tradicional tecnológico que son planificación, ejecución y evaluación, dando énfasis en la coherencia teórica, metodológica y ética de la misma.

El proceso de intervención se inicia con la confirmación de la demanda inicial y consentimiento al vínculo profesional por parte de las personas mayores. Sin embargo, existen casos en donde los ajustes al diagnóstico se dan de manera permanente en respuesta a la situación cambiante y demandas emergentes que modifican las prioridades y la dirección de la intervención.

### ***e) Desarrollo de las actividades planificadas y emergentes***

Luego se procede a la ejecución de la intervención planificada, mediante acciones metodológicas relacionadas con talleres, consejerías, derivaciones a redes, postulación a beneficios estatales, principalmente. Se potencia la organización y gestión de talleres virtuales grupales, orientados a la población adulta mayor.

De manera continua, se observan modificaciones en la supervisión y rol del docente guía. Su acompañamiento, se realiza utilizando análisis de caso como herramienta para la caracterización de las situaciones y resolución de problemas. La instancia de supervisión toma relevancia, pues fomenta el trabajo en equipo, desarrollo de pensamiento crítico y se constituye en un espacio académico de formación y autocuidado, incorporando acciones de contención emocional, tanto colectivas como individuales, concretadas en talleres, reuniones de equipo y tutorías individuales. También se aborda la evaluación desde la reflexión sobre las decisiones metodológicas, las condiciones en que se han desarrollado las actividades y los resultados obtenidos.

Se realizan ajustes a las pautas de evaluación, en coherencia con el desarrollo de las nuevas actividades, las cuales son: informe trabajo colaborativo INJUV-Universidad, diagnóstico y plan de intervención, desarrollo de talleres, evaluación del proceso por parte de la docente guía y cápsula audiovisual que resume el proceso de práctica. De esta manera, se generan insumos constructivos para abordar en las próximas actividades que se constituyen en aprendizajes experienciales fundamentales en toda práctica profesional.

### **3.2. Valoración por parte de actores de la práctica y sus adecuaciones producto de la contingencia sanitaria**

Con el propósito de responder al objetivo de esta investigación, se han organizado los resultados de acuerdo a las dimensiones previamente visualizadas, que derivan en la estructuración y orientación de las respuestas obtenidas desde el estudiantado y cuerpo académico.

#### ***3.2.1 Dimensión operativa***

En esta dimensión se concentran todas las acciones de coordinación y ajustes realizados para dar continuidad a las prácticas intermedia Micro I y II en contexto de pandemia, encontrando elementos asociados a la planificación, desarrollo y evaluación de la misma, además de la disposición de medios materiales.

#### ***a) Docencia y supervisión***

Desde la valoración de la docencia, el estudiantado manifiesta una percepción positiva, principalmente en la flexibilidad y comprensión de la complejidad del proceso. Dentro de ello, en términos procedimentales, se valora el énfasis en la planificación consciente y flexible, donde participan la pluralidad de actores involucrados en el proceso. En este sentido, adquiere una perspectiva proyectiva, pero también inmediata ya que orienta el día a día, pudiendo modificarse según los logros intermedios presentados.

Un 75% de los estudiantes coinciden con el cuerpo docente en que la manera de orientar la instancia de supervisión, supera un acompañamiento técnico-metodológico y se constituye como un espacio de formación y contención grupal, situación que se reafirma con las palabras de una docente:

“se guiaron los procesos de práctica mediante el relato de historias asociadas a cada uno de los pasos que debía enfrentar la estudiante durante su proceso; establecimiento del vínculo terapéutico; tolerancia a la frustración, conducción de procesos terapéuticos/interventivos, contención emocional, coordinación operativa con la red social de apoyo, entre otras” (Docente 3, 2021).

De igual manera, el trabajo docente se caracteriza por ser colaborativo, con capacidad de adecuación a las demandas del entorno, adquiriendo mayor profundidad en el transcurso del proceso. Se releva el compromiso por parte de las supervisoras académicas, quienes establecen un ambiente de apoyo. Asimismo, destaca el rol de coordinación, el cual entrega directrices claras, articula las opciones de intervención y responde a las necesidades emergentes. Reflejo de esto, es el 94% de estudiantes que reconoce que el equipo de docentes guías entrega información oportuna: programa, planificación, evaluaciones, cronograma, elementos que guiaron la intervención ajustada al nuevo escenario.

Las docentes entrevistadas identifican aprendizajes de índole personal, procedimental y metodológica. En términos personales, se valora la flexibilidad e innovación que fue necesaria desarrollar por parte de todo el equipo de docentes guías, debido a la necesidad de modificar el proceso formativo, la manera de lograr los objetivos propuestos, lo que implicó poner a disposición habilidades de adaptación e innovación metodológica:

“El mayor aprendizaje dice relación con la capacidad de implementar, gestionar y coordinar de forma remota, los procesos de práctica de estudiantes de pregrado” (Docente 1, 2021) y que (ante las) “adversidades también, se generan y abren nuevas formas metodológicas y métodos de intervención” (Docente 4, 2021).

## **b) Evaluación y metodología**

El escenario de emergencia obliga a adecuar permanentemente los procesos formativos e impide proyectar con certeza los mismos, instalando modificaciones periódicas. En efecto, un 94% de los estudiantes evidencia las tensiones y contradicciones que el proceso de intervención a distancia generó.

Las modificaciones metodológicas realizadas y formalizadas a través de protocolos de acción permitieron conseguir los objetivos de intervención en un contexto de interacción telemática con personas mayores. Sin embargo, se constituyen como un aporte disciplinar siempre y cuando sean sistematizadas y respondan a un proceso pensado y situado, tal como se menciona a continuación:

“El generar conocimiento desde el quehacer y desde quienes se hicieron parte, es esencial para ir desarrollando saberes situados y contextualizados, sobre todo en el contexto de pandemia, que nos obligó a re-inventarnos” (Docente 2, 2021).

Respecto al proceso de evaluación, se destaca la alta adherencia de estudiantes (81%) al desarrollo de acciones telemáticas tales como presentaciones con soporte audiovisual, exposición de los informes diagnósticos y planes de intervención, basados en la experiencia interventiva y los actores en ella involucrados. De manera más específica, el 69% está de acuerdo con la idea de que la aplicación de instrumentos de evaluación fueron acordes para medir el aprendizaje, relativos a procesos de autoanálisis de desempeño, focalizado en aspectos de autonomía y proactividad en la búsqueda de soluciones, capacidad de adaptación y compromiso con la calidad.

“... hay necesidad de considerar en los procesos de enseñanza-aprendizajes espacios para la innovación, en el trabajo social, que permiten tanto al docente como al estudiante desplegar y/o generar y potenciar recursos personales, necesarios para el ejercicio de la profesión” (Docente 3, 2021).

### c) TIC y disposición de medios

Las modificaciones transitorias se generaron acompañadas de un proceso de virtualidad obligada, que convocó a todos los actores involucrados a hacer esfuerzos adicionales para llevar a cabo la intervención. En este sentido, destaca el desafío de la utilización de las plataformas digitales poco usadas, incorporando las TICs a la enseñanza del trabajo social y al proceso de intervención.

“...el saber usar apropiadamente los equipos y redes disponibles fue un tremendo desafío, porque pese a la masificación del internet y el estudiantado como nativos digitales, había muchas herramientas nuevas y desconocidas que implican un doble esfuerzo para quienes las usaban...” (Docente 2, 2021).

Dentro de los factores externos, se destaca el desigual uso y conocimiento en TICs, lo que impacta negativamente en las habilidades que el estudiantado posee y que se distribuyen en forma desigual, reflejándose en habilidades de digitalización, uso de redes sociales, elementos de conectividad, entre otros.

“...en el proceso de virtualidad y sobre todo en la práctica, se deja entrever las desigualdades para hacer frente a tal proceso. Desde el acceso al internet o a un celular, por más sencillo que parezca...” (Docente 1, 2021).

Pese a ello, el 88% de estudiantes declara disponer de los medios materiales necesarios para el desarrollo de la práctica, a través de los recursos dispuestos por la Universidad, como también por su autogestión. Junto a esto, se reconoce la imperiosa necesidad de adecuación de procesos remotos en la educación, siendo esto, un hecho y por tanto, una responsabilidad. En la misma línea, se hace necesario intencionar el uso de las redes sociales al servicio de la formación, considerando las características de acceso y masividad que estas presentan.

“...experiencia necesaria y acorde al tipo de realidad que nos tocó enfrentar, sobre todo considerando el tipo de trabajo que nos toca realizar como profesionales donde nos vemos enfrentadas a los distintos cambios y emergencias sociales y económicas. Me parece que esta instancia debe ser ampliamente valorada porque creo que viene a cambiar la perspectiva del quehacer profesional y del quehacer académico también...” (Docente 2, 2021).

### 3.2.2 Dimensión formativa

Esta dimensión se conforma de dos categorías vinculadas al compromiso formativo de la asignatura, dentro del plan de estudios de la carrera.

#### a) Soporte teórico y metodológico

Esta primera categoría, denominada soporte teórico y metodológico, se desagrega en aplicación de conocimientos y contribución al pensamiento crítico que corresponde a dos aspectos de peso pedagógico de las prácticas intermedias.

**Aplicación de conocimientos:** La situación de incertidumbre inicial, generó la percepción de no poder aplicar lo aprendido. Un 35% de estudiantes manifiesta que no pudieron aplicar sus conocimientos teóricos, debido a lo incierto y nuevo del contexto de intervención. Sin

embargo, estas declaraciones se contradicen cuando se consulta por nuevos conocimientos, en donde el 75% indica que si logra obtenerlos. Mismo porcentaje reconoce que la práctica, permitió la adquisición y/o consolidación de nuevos conocimientos que favorecen un aprendizaje significativo en este ámbito. Incluso un 50% indica un interés especial en desarrollarse profesionalmente con las personas mayores.

**Contribución al pensamiento crítico:** El equipo docente, considera que la práctica incluye el desarrollo del pensamiento crítico, tanto en las actividades solicitadas como en la evaluación de las mismas. Principalmente se desarrolla a través de la incorporación de la reflexividad, la metacognición, el análisis de caso y el aprendizaje basado en proyectos, todas estrategias orientadas hacia el logro de los resultados esperados de la asignatura.

“Se solicitaba que los subgrupos de trabajo crearán pequeños proyectos que sirvieron como propuestas de mejora para solucionar alguna situación compleja observada en el trabajo práctico, esto último sirvió para dar espacios al pensamiento crítico y al desarrollo de habilidades de fundamentar y organizar sus decisiones. (Docente 2, 2021).

Adicionalmente, un 50% de los estudiantes indica que la práctica incentiva el análisis crítico. La misma tendencia considera que la asignatura práctica, motivó el desarrollo del análisis crítico y reflexivo, frente a la situación abordada.

#### **b) Formación en competencias genéricas**

Respecto a la segunda categoría “formación en competencias genéricas” se desagrega en: Aprendizaje y actualización permanente, Capacidad de aplicar innovadoramente el conocimiento a la práctica, Compromiso con su quehacer profesional, Compromiso ético, Proactividad.

**Aprendizaje y actualización permanente:** En torno a los aprendizajes observados, las docentes indican elementos actitudinales como empatía, comunicación efectiva, control de emociones asociados a la puesta en práctica de una nueva experiencia, tolerancia a la frustración, aplicación de estrategias de contención y establecimiento de vínculos terapéuticos. A su vez, reconocen que las actividades de formación complementaria: clases magistrales, talleres, charlas, seminarios, fueron relevantes para la formación profesional en un 75% de estudiantes.

**Capacidad de Innovación:** De los aspectos internos, se presenta la falta de experiencia en innovación de procesos de prácticas académicas, lo que genera desconfianza en la aproximación a esta nueva modalidad. Pese a ello, se identifica que la innovación permitiría desplegar los propios recursos tanto de estudiantes y académicos para el ejercicio de la profesión, siendo un desafío re pensar la intervención.

“Ejecutar la práctica en contexto de crisis socio sanitaria, trajo consigo interesantes desafíos siendo algunos de ellos: (...) Flexibilidad y capacidad de adaptación por parte de las académicas, toda vez que los procedimientos se debieron elaborar en la marcha del proceso de práctica” (Docente 3, 2021).

Así también se visibiliza la capacidad creativa y de reflexión como fundamentales en el desarrollo de intervenciones pertinentes a los nuevos requerimientos. El 69% del estudiantado señala que las particularidades de la práctica, constituyen una oportunidad de formación que eleva sus competencias, reconociendo que para alcanzar los objetivos de la intervención se desarrollan acciones nuevas.



“Una reflexión a la luz de lo experimentado es la necesidad de considerar en los procesos de “enseñanza-aprendizajes” espacios para la innovación en el trabajo social, que permiten tanto al docente como al estudiante desplegar y/o generar y potenciar recursos personales, necesarios para el ejercicio de la profesión (Docente 3, 2021).

**Proactividad y autonomía.** Un 94% de los y las estudiantes reconocen que frente a la necesidad de actualizar conocimientos lo realiza de manera autónoma, manifestando una actitud proactiva y propositiva, informando dificultades y proponiendo posibles soluciones basadas en el conocimiento disciplinar. Sin embargo, las docentes indican que existió resistencia a la realización de las actividades solicitadas en el contexto de prácticas, realizando reuniones generales de contención y escucha activa en donde el grupo de estudiantes manifestaban su inconformidad con situaciones de contingencia difíciles de controlar.

**Compromiso ético.** Otro factor que tensiona la experiencia de práctica, es el desconocimiento de la propia realidad del adulto mayor en la región, situación que desafió aún más el proceder de la asignatura. Pese a ello, el discurso de un 75% de estudiantes, reconoce que la interacción con la persona mayor fue satisfactoria y efectiva. A lo que se suma, el 100% que indica ser capaz de tomar decisiones acordes a los nuevos requerimientos del sujeto/ contexto.

El desarrollar una intervención con adultos mayores de forma no presencial, se configura como el mayor desafío. Sus características generan incertidumbres en la efectividad de realizar dicho trabajo bajo los propósitos académicos establecidos. Más aún el desconocimiento de su realidad e interés por participar de una experiencia de este tipo, en el contexto de emergencia socio sanitaria.

“...problemas de adultos mayores que no conocen mucho de tecnología, que no escuchan bien, entonces allí también como el estudiante logra en un contacto telefónico la relación de ayuda (...) y para ellos era un tremendo desafío que estaba lleno de mucha ansiedad” (Docente 4, 2021).

Desde el análisis del estudiantado, se identifica el desarrollo de su vocación de servicio, además de un alto compromiso con el hacer práctico y la profundización en el conocimiento de la realidad de las personas mayores.

“...experiencia gratificante ya que las estudiantes, pudieron entregar un servicio que, en gran medida, fortaleció su vocación de servicio, favoreciendo el desarrollo de vínculos, aportando al mejoramiento de las condiciones personales de personas de la tercera edad” (Docente 3, 2021).

### 3.2.3 Dimensión relacional

Esta dimensión se conformó por dos categorías principales: relaciones interpersonales y relaciones institucionales. Las relaciones interpersonales, se desagregan en frecuencia, comunicación de sujetos de intervención y comunicación con equipo de trabajo.

#### a) Relaciones interpersonales

Respecto a la comunicación que se establece con el sujeto de intervención, el estudiantado manifiesta que la frecuencia de contacto e interacción fue apropiada, considerando el vínculo necesario para el desarrollo del proceso.

La relación con los estudiantes adquiere mayor importancia en la articulación del trabajo práctico en contexto de pandemia, pues a través de esta vinculación se logra adecuar los obs-

táculos que se presentan en su contexto inmediato, flexibilizar y dar opciones de solución, lo que permite llevar adelante el proceso comprometido. Estas acciones son reconocidas por el 75% de estudiantes, identificando el espacio de supervisión como suficiente para alcanzar la contención frente a problemas y búsqueda de alternativas de solución, destacando el incentivo para su participación.

Asimismo, se visualiza la conformación de un ambiente de colaboración mutua y de solidaridad para enfrentar las complejidades, tal como menciona:

“Conocer a las estudiantes y parte de sus historias y situaciones familiares fue esencial para ir tomando decisiones y construyendo lineamientos a partir de ellas” (Docente 2, 2021).

El 88% del estudiantado identifica una comunicación directa y respetuosa en el contexto de la supervisión académica e institucional, considerando suficiente el tiempo de atención. Asimismo, la totalidad de los estudiantes consultados, identifican que la docente guía manejó los conocimientos necesarios para guiar la actividad práctica.

### **b) Relaciones Institucionales**

Otra categoría establecida es relaciones institucionales, conformada por coherencia de las instituciones en la gestión de la práctica y calidad de la comunicación.

**Coherencias entre las políticas institucionales:** La vinculación con organismos estatales en el escenario de emergencia, inicialmente provocó ansiedad y resistencia en el estudiantado, al ser este un proceso nuevo, alejado de la regularidad y estructura de procesos académicos que anteceden. Pese a ello, al finalizar la experiencia, un 63% reconoce que la política pública institucional, en que se enmarca la práctica, considera una intervención basada en el enfoque de derechos. Un 81% se adhiere a la idea de que su intervención, se enfocó en la protección y promoción de esos derechos, relevando el protagonismo en el proceso de las personas mayores.

“(…) fue colectivo, colaborativo, tuvimos las instancias de conversación y reflexión que son necesarias para estos contextos. Fue un proceso que se fue construyendo sobre la marcha, como decía, pero fue un proceso bien cuidado, bien pensado y que contenía todas las características necesarias para enmarcarse de forma exitosa en lo que esperábamos como instancia de aprendizaje profesional y también personal”. (Docente 4, 2021).

Otro elemento de interés, es la falta de articulación existente entre estudiantes, instituciones públicas y la universidad, elementos que no convergen comúnmente y que, a raíz de la experiencia de práctica, no solo se encuentran y reconocen sino también ejecutan un trabajo mancomunado. La opinión de estudiantes tiende a ser positiva, las orientaciones técnicas de las instituciones Universidad e INJUV fueron coherentes y complementarias. Asimismo, un 44% reconoce instancias de comunicación y colaboración entre estas entidades para la búsqueda de solución.

Se manifiesta la necesidad de instalar protocolos que orienten la acción con entidades gubernamentales, como parte del vínculo permanente de la universidad con el medio, especialmente de la carrera de Trabajo Social.

“Generar protocolos colaborativos con entidades gubernamentales, donde la academia esté al servicio de los requerimientos no tan solo de forma contingente, sino con una presencia permanente en la asesoría y formación de profesionales que trabajan en el área. Así también, para que guíen los roles que tanto docentes como estudiantes deben cumplir en contextos de innovación.” (Docente 3, 2021).

**Calidad de la comunicación:** La comunicación entre las instituciones participantes de la experiencia práctica, tuvo gran importancia para lograr los objetivos propuestos, especialmente en la primera etapa de la intervención. En este sentido, la comunicación se convierte en la operacionalización de la relación institucional, y como tal, tiene importancia estratégica y funcional, haciendo posible la proyección del proceso de intervención.

“La adecuación de práctica micro, se constituye en un proceso que va desde la desconfianza a la valoración de la propuesta, producto de la configuración nueva del proceso académico, en el que intervinieron diversos actores, donde la institucionalidad gubernamental / pública aparece como el elemento más alejado (...) justamente por eso el proceso tuvo que ser muy bien pensado, formulado y reformulado varias veces para irse ajustando a la realidad y problemáticas emergentes inherentes a la situación socio sanitaria mundial” (Docente 2, 2020).

#### 4. Discusión

El proceso de formación en prácticas intermedias de Trabajo Social es fundamental para el aprendizaje del estudiantado, pues permite desarrollar con mayor fuerza las habilidades interventivas, llevando el conocimiento a la experiencia en terreno (Navarrete y Véliz, 2021), mediante el desarrollo de una comprensión profunda y holística del quehacer profesional, (Martínez y Cerros, 2020) con base en los principios de justicia social, dignidad humana y respeto a la diversidad (Aguayo y Marchant, 2021).

Respecto a las adecuaciones propias del proceso de intervención que debían desarrollar los y las estudiantes, se establecieron estrategias metodológicas que dialogaron con la nueva cotidianidad y los problemas sociales que se instalaron, promoviendo un conjunto de procedimientos que otorgaron trayectoria a una intervención telemática contextualizada y con lineamientos generales, basados en la direccionalidad que otorga su currículo, la situación concreta de pandemia y la flexibilidad propia del diálogo con los otros actores involucrados en dicha intervención. Este último representa un elemento fundamental para asegurar la pertinencia de las decisiones formativas que modifican el proceso anterior, pues tal como menciona Parola (2020), las adaptaciones están mediadas por este diálogo.

Las modificaciones transitorias efectuadas intervención desarrollada en la instancia de práctica intermedia, resguardó fundamentalmente tres elementos: *coherencia disciplinar*, evitando la afectación de los principios básicos disciplinares y ético-políticos, configurando la asistencia como un derecho en relación con propósitos de la emancipación y el protagonismo de los sujetos de intervención y no como una expresión del asistencialismo (Alayón, 2021); *suficiencia formativa*, asegurando la consecución de lo comprometido por la asignatura en el nuevo contexto, potenciando el aprendizaje colaborativo y autogestionado por el estudiantado, además de la actualización de temáticas de interés e intencionando el trabajo en red; y, las condiciones operativas asociadas a la *factibilidad material y temporal* para la concreción de las modificaciones transitorias propuestas (UDA, 2020).

En específico, se conforma un nuevo escenario de intervención a través de la respuesta a la solicitud realizada por la Seremía de Desarrollo Social y Familia, para trabajar con las personas mayores a nivel provincial (Ornelas, 2022) como una forma de canalizar demandas y alternativas de ayuda estatal.

De esta forma, se articula la carrera de Trabajo Social con la institucionalidad pública, garantizando condiciones adecuadas para la formación de los/as estudiantes (Parola, 2020), bajo los enfoques de diversidad e inclusión en la formación práctica, los cuales permitan al estudiantado comprender y abordar las desigualdades presentes en la región en un escenario de emergencia (Gómez, 2022). Además, se fomenta la reflexión crítica, sello de la carrera sobre la relación entre teoría y práctica para una mayor comprensión de los contextos en los que trabajan, identificando formas de abordaje innovadores con desafíos éticos y profesionales a considerar (Molina, 2018).

Mantener las prácticas intermedias sin afectar la calidad de la formación comprometida, obligó a la utilización transversal de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Tics), como un mecanismo de interacción pedagógica e interventiva. Este factor, que desafía el establecimiento del vínculo interventivo y readecua los modelos tradicionales de enseñanza, obliga al cuerpo docente a asumir innovaciones pedagógicas mediadas por el uso de las Tics, pues tal como lo plantea Grajek (2019), se debe considerar la transformación digital como fundamental en este proceso de cambio, tanto su impacto en el proceso de aprendizaje, como por la calidad de las relaciones comunicativas que sustenta. (Sandoval, 2020).

Es así como el proceso de práctica potenció la creatividad y tolerancia a la frustración del estudiantado, debido al enfrentamiento de escenarios cambiantes los cuales obligaron a buscar distintas alternativas de relacionamiento y vínculo. Tal como lo establecen Guzmán y Castillo (2022), el proceso de enseñanza-aprendizaje “se complementa con la forma horizontal de comunicación que caracteriza la relación docente-estudiante, basada en el respeto del rol que cada parte cumple” (p. 276). De igual manera, impactó al cuerpo docente pues exigió consideraciones de autocuidado y contención emocional hacia el estudiantado a través de supervisiones grupales, las cuales potenciaron el trabajo colectivo, la solidaridad y reflexión constante (García, 2023). Conformando un espacio que combinó orientaciones técnicas y acompañamiento y a la vez, soporte emocional, siendo clave la mantención de comunicación entre docentes guías y estudiantes.

## 5. Conclusión

La práctica intermedia en el periodo de emergencia sanitaria, exigió asumir desafíos para el logro de los resultados del proceso, tanto en la intervención como en la formación para el estudiantado. Para ello, se realizan modificaciones transitorias relativas a la fusión de unidades del programa de estudio, el reordenamiento de las etapas y la metodología de intervención y la incorporación de estrategias entre docentes y estudiantes basadas en orientaciones técnicas de intervención, contención emocional y trabajo directo, articulado con la red gubernamental. Dentro de esto, se elaboran protocolos que guían la acción, con la finalidad de dar respuesta a la contingencia -utilizando medidas de asistencia- pero sin renunciar al compromiso de formación de profesionales con pensamiento crítico que promueven la emancipación de las personas. Para esto, se incrementan y motivan procesos reflexivos que problematicen la intervención como estrategia que permita complementar las demandas y los requerimientos curriculares a la realidad actual.

En el proceso, se releva el compromiso del equipo de docentes guías, el cual desarrolla un trabajo colaborativo y articulado, capaz de adecuar sus funciones a los nuevos requerimientos, evidenciando la necesidad de incorporar nuevos elementos a la formación del estudiantado, relativos al desarrollo emocional y actitudinal, flexibilización de la formación profesional a los diferentes contextos de intervención sobre todo aquellos relativos a crisis naturales y/o sociales.

En el mismo sentido y de acuerdo a esta experiencia, se debe repensar el proceso de formación en prácticas intermedias de Trabajo Social en tiempos de crisis, siendo fundamental reconocer la importancia de adaptación a las demandas continuas y cambiantes de la sociedad. Esto implica que la formación en Trabajo Social, debe ser flexible y adaptable para abordar las necesidades emergentes de las comunidades y sus territorios, para ello se requiere una revisión permanente de los métodos y enfoques utilizados en las prácticas para garantizar su relevancia y eficacia.

Desde ahí, fomentar la práctica reflexiva, es esencial para que el estudiantado comprenda la complejidad de los problemas sociales y desarrolle una visión crítica de su propio papel como agentes de cambio. Asimismo, se potencian aspectos referidos al rol del trabajo social en el marco de la intervención en escenarios de crisis, siendo altamente valorado su quehacer y capacidad adaptativa curricular y su método de enseñanza, como también la ejecución de la experiencia al servicio de una demanda contextual. Todos estos aprendizajes deben ser canalizados a través de procesos de sistematización de experiencias que permitan dar estructura al proceso reflexivo.

## Referencias

- Aguayo C. y Marchant P. (2021). Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social. *Perfiles educativos*, 43(171), 102-118. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59678>.
- Alayón, N. (2021). El derecho a la asistencia. *Columna de opinión*. <https://www.pagina12.com.ar/46398-las-pensiones-como-materia-de-ajuste>.
- Bogo, M. (2015). Field education for clinical social work practice: Best practices and contemporary challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(3), 317-324. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0526-5>.
- Concha-Toro, M., Anabalón, Y., Lagos, N., y Mora, M. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación superior. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.5>.
- Fernández, A. y Durán, D. (2020). Actuar-Enseñar entre la Diversidad: Construyendo Educación Inclusiva en Atacama. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 71–88. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.004>.
- Fumasoli, T. y Stensaker, B. (2013). Estudios organizacionales en la educación superior: una reflexión sobre temas históricos y tendencias prospectivas. *High Educ Policy* 26, 479–496. <https://doi.org/10.1057/hep.2013.25>.
- García, N. (2023) Implicaciones del trabajo en primera línea de atención ante la pandemia por Covid-19: experiencias desde trabajo social. En Berenice Pérez y Norma Cruz (Coord.). *La intervención encarnada*, (pp. 267-281).
- Gómez, M. (2022). Inclusión y diversidad en el trabajo social: Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Trabajo Social*, 8(1), 45-58.
- González, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *Profesional De La Información*, 24(3), 321–328. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.may.12>.
- Gorichon, S., Pérez, A., Yáñez, M., y Roberts, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. Desarrollo de un enfoque de reflexividad práctica desde un self-study colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 82(1), 31–50. <https://doi.org/10.35362/rie8213682>.

- Grajek, S. (2019). *Top 10 IT Issues 2020: The Drive to Digital Transformation Begins*. <https://er.educause.edu/-/media/files/articles/2020/1/er20sr201.pdf>.
- Guzmán, D. y Castillo, A. (2022). Cambios en la estrategia de enseñanza-aprendizaje: desafíos en la práctica docente desde análisis de carrera universitaria chilena. *Revista Educación*, 46(1), 263-279. <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45593>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Entrevista publicada. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Lacomba, J., (2020). Una revisión del Trabajo Social con migrantes y refugiados. Construyendo nuevas bases teóricas y metodológicas. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (14), 293-332.
- Martínez, V. y Cerros, E. (2020). La formación profesional del Trabajador Social en México: una revisión del currículo actual. *Interacción y Perspectiva: revista de Trabajo Social* 10(1), 66-79.
- MIDESO, Ministerio de Desarrollo Social. (2020). Informe de Desarrollo Social 2020. [https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe\\_de\\_Desarrollo\\_Social\\_2020.pdf](https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Desarrollo_Social_2020.pdf).
- Molina, C. (2018). Promoviendo la reflexión crítica en la formación de estudiantes de trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 123-137.
- Navarrete, O., y Véliz, C. (2021). Prácticas docentes en Trabajo Social: tensiones y desafíos de la formación profesional. *TS Cuadernos De Trabajo Social*, (21), 1 - 13. <https://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/178>.
- Ornelas, A. (2022). La intervención de Trabajo Social durante la pandemia por COVID-19.: Una recuperación de la micro-actuación profesional. *Itinerarios De Trabajo Social*, (2), 69–78. <https://doi.org/10.1344/its.i2.36873>.
- Parola, R. (2020). Problematizando las Prácticas pre profesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva*, (29), 73-88. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8714>.
- Sandoval, C. H. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 24–31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>.
- SES, Superintendencia de Educación Superior de Chile. (2020). *Plan especial de fiscalización de las medidas adoptadas por las instituciones de educación superior en el contexto de la emergencia sanitaria producida por el COVID-19*. [https://www.sesuperior.cl/wp-content/uploads/2020/10/Plan-Especial-Fiscalizaci%C3%B3n-Covid19\\_informe-consolidado-25092020-2.pdf](https://www.sesuperior.cl/wp-content/uploads/2020/10/Plan-Especial-Fiscalizaci%C3%B3n-Covid19_informe-consolidado-25092020-2.pdf).
- SES, Superintendencia de Educación Superior de Chile. (2022). *Reporte resultados del Plan de fiscalización covid-19, año 2021*. <https://sesuperior.cl/wp-content/uploads/2022/08/REPORTE-FINAL-PLAN-DE-FISCALIZACION-Marzo-2022.pdf>.
- Sierra, R. (1998). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Paraninfo (14ª ed., rev.), 283-304.
- Universidad de Atacama. (2020). *Guía de Orientación: Desde la modalidad presencial hacia la modalidad online*. Documento de trabajo.

Vallejos, R. M., y Palma, M. (2023). Prácticas profesionales de futuros profesores en la crisis sanitaria COVID-19: aprendizajes y experiencias desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía y de profesores mentores del sistema escolar. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(48), 345–357. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.020>.

Van-Dijk, T. A. (2017). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (30), 203–222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>.



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>

---

# Prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en educación parvularia: experiencias y significados

Piedad Cabrera-Murcia y Bárbara Silva-Baeza  
Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

*Recibido: 31 de julio 2024 - Revisado: 24 de octubre 2024 - Aceptado: 12 de agosto 2024*

---

### RESUMEN


---

El presente estudio tiene como propósito recoger información sobre las prácticas pedagógicas interculturales, la concepción de interculturalidad en la que se sustentan, así como aquellos elementos que ayudan o entorpecen su emergencia. El diseño metodológico contempló una aproximación cualitativa, específicamente un estudio de caso en un establecimiento educativo en particular y desde las voces del profesorado del nivel transición. Se ocuparon dos técnicas de recolección de información, a saber, la entrevista semiestructurada y la entrevista grupal, para conocer el conjunto de acciones que ponen en uso educadoras y las asistentes educativas orientadas a promover prácticas interculturales. Los resultados permiten evidenciar el uso de prácticas pedagógicas interculturales, impulsadas por el reconocimiento a la diversidad cultural presente en las aulas, sustentadas en modelos de interculturalidad más funcionales y relacionales. Se concluye sobre la necesidad de pensar la educación intercultural vinculada entre quienes lideran el centro y quienes lideran prácticas pedagógicas en el aula, de manera que desde el contexto local se reflexione y signifique el sentido de otorgar una educación intercultural crítica al interior del centro.

*Palabras claves:* Educación intercultural; Práctica pedagógica; Primera infancia; diversidad cultural.

---

\*Correspondencia: Piedad Cabrera-Murcia (piedad.cabrera@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0003-1122-5232> (piedad.cabrera@gmail.com).

 <https://orcid.org/0009-0005-9252-4737> (bsilvabaeza@gmail.com).



# Pedagogical practices that promote intercultural education in early childhood education: experiences and meaning

---

## ABSTRACT

---

This study aims to gather information about intercultural pedagogical practices, the concept of interculturality on which they are based, as well as those elements that support or hinder their emergence. A qualitative methodology was used, specifically a case study and data in a particular school and from the voices of pedagogical teams at the transition level. Two techniques were used to collect information: the semi-structured interview and the group interview, to learn about the set of actions that pedagogical teams use to promote intercultural practices. The results allow us to demonstrate the use of intercultural pedagogical practices driven by the recognition of the cultural diversity present in classrooms, supported by more functional and relational models of interculturality. It is concluded that there is a need to think about intercultural education articulated between those who lead the center and those who lead the pedagogical practices in the classroom so that the local context reflects the meaning of providing critical intercultural education within the school.

*Keywords:* Intercultural education; Teaching practice; Early childhood education; Cultural diversity.

---

## 1. Introducción

El fenómeno migratorio si bien puede catalogarse como reciente en América Latina y el Caribe, este ha ido en aumento y, según cifras de la Organización Internacional para las Migraciones (IOM) en el año 2020 la cifra correspondía aproximadamente al 5% de habitantes (IOM, 2020). Durante el 2022 en Chile, se estimó que el 13% de la población migrante en Chile son niños, niñas y adolescentes, cifra que según los datos del Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG, 2022) permite reconocernos como un país que cuenta con un alto nivel de población extranjera en el tramo de 0 a 15 años. Sin duda, esta es una realidad que debe ser reconocida y considerada a nivel macro y, resguardada en lo micro, dado la alta migración de niños y niñas con diferentes nacionalidades. Particularmente, porque es en el espacio educativo donde se construyen relaciones significativas con los otros y el lugar en el que se fortalece el aprendizaje y participación del estudiantado. Atender la diversidad de niños y niñas provenientes de diferentes países es un imperativo para nuestro país. Desde una perspectiva de derechos de la infancia, esta situación “nos obliga a dejar atrás la idea de una patria homogénea que requiere una educación uniforme igual para todos” (Campos-Bustos, 2018, p. 155).

La literatura coincide en señalar el multiculturalismo y la interculturalidad como las principales teorías que se han desarrollado para dar respuesta, de diferente modo, a las problemáticas e incertidumbres que emergen con la llegada de la diversidad cultural al sistema educativo (Diez, 2004 como se citó en Stefoni et al., 2016). Estas dos miradas marcan caminos distintos. Desde la multiculturalidad, se hace referencia a la existencia de varias culturas sin relación aparente entre estas, mientras que la interculturalidad promovería la relación e intercambio entre culturas (Hidalgo, 2005). Por tanto, se podría decir que la multiculturalidad reconoce la variedad cultural y subraya sus diferencias con el fin de hacerlas partícipes, pero

la interculturalidad va un paso más allá y establece el diálogo constante entre todas las culturas que componen una sociedad. Esta última, conlleva un intercambio real entre culturas “a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida” (Atienza et al., 2008 citado en Martín-Mendoza, 2018).

La interculturalidad en el contexto educativo puede tener sentidos y usos múltiples, estableciéndose distintos modelos que promueven una educación intercultural. Primero, un modelo más relacional, en el que la interculturalidad se limita al contacto y relación entre culturas desde un nivel más individual, sin considerar dimensiones sociales, políticas, económicas e incluso epistémicas. El segundo, reconoce la diversidad y diferencia cultural, pero desde una perspectiva más funcional, o asimilacionista al sistema existente. Finalmente, aparece un tercer modelo denominado interculturalidad crítica, entendido como una herramienta, un proceso que se construye desde la gente (Walsh, 2010). Este modelo promueve “la transformación de estructuras, de instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010, p. 78). A la base de este último modelo, aparece el diálogo y el reconocimiento permanente de la diferencia. Por ello, la propuesta política de la interculturalidad, en vez de, simplemente, “acompañar” los procesos ligados a la diversidad, lo que hace es procurar intervenir en el proceso, orientándolo hacia espacios de comunicación que no se generarían “naturalmente” (Stefoni et al., 2016, p. 159).

Durante la última década en Chile, se han promulgado políticas y orientaciones educativas que promueven el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los niños y las niñas desde la primera infancia (MINEDUC y UNICEF, 2018; MINEDUC, 2018b). La primera en aparecer en los noventa fue la Política de Educación Intercultural Bilingüe focalizada en los pueblos originarios (Poblete, 2019). Esta perspectiva plantea -en su momento- una educación intercultural que se asume exclusiva para los indígenas, considerada como cultura minoritaria. En aquella época no se vivía el fenómeno de la inmigración como se vive hoy, por tanto, en este programa no existen directrices para el trabajo con estudiantes migrantes.

El año 2017 en Chile, supone un punto de inflexión gubernamental, ya que el Ministerio de Educación comienza progresivamente a dar señales positivas en la inclusión de extranjeros con la puesta en marcha de dos instrumentos claves: las Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros (MINEDUC y DEG, 2017) y la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (MINEDUC, 2018a). En el año 2019, las Orientaciones Técnicas que promulgan la inclusión de estudiantes extranjeros reafirman que las comunidades educativas deben velar porque los instrumentos de gestión e institucionales de su establecimiento promuevan acciones que favorezcan el aprendizaje, pertenencia, participación y bienestar de niños, niñas y jóvenes migrantes (MINEDUC y DEG, 2019).

En este vistazo a las políticas que abogan por la interculturalidad en Chile, se puede apreciar que, en su inicio, el diseño tiende a una perspectiva asimilacionista, que promueve la subordinación de una cultura a otra, a propuestas que respaldan la coexistencia de las culturas, y en lo declarativo -de carácter más reciente-, a planteamientos de política educativa que abogan por el diálogo y el reconocimiento permanente de la diferencia (MINEDUC y DEG, 2021; Riedemann et al., 2020).

### 1.1. La educación intercultural en el nivel de Educación Parvularia

En el año 2014 se incluye la educación intercultural en el nivel de Educación Parvularia enfatizando el reconocimiento y valoración del individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lenguaje, cosmovisión e historia a partir de la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDUC, 2014). Este programa se focaliza en el re-

conocimiento, desarrollo de lenguaje y cultura de la población indígena del país (MINEDUC, 2014). La interculturalidad nace fuertemente asociada a la integración de la cultura minoritaria “indígena” a una eurocéntrica occidental, promoviendo de esta manera la homogeneización sin incorporar la diversidad (PRIEM y FUSUPO, 2017).

Desde el 2018, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia reafirman la relevancia de promover una educación inclusiva como orientación valórica central en este nivel educativo. Un año después, se incorpora el Marco para la Buena Enseñanza (2019) para este nivel, también sustentado en el principio de inclusión. En este se plantea, no solo la valoración de la diversidad presente en el aula, sino también la promoción de prácticas que favorezcan la convivencia y un clima de buen trato entre todos los párvulos, promoviendo interacciones pedagógicas que consideran y valoran la interculturalidad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). La incorporación de este principio de inclusión en las políticas y orientaciones educativas releva que los centros educativos sean respetuosos de las diferencias, atendiendo a todos los niños y niñas que caracterizan la diversidad posible, incluidos los migrantes, brindando oportunidades de aprendizaje para todos los párvulos (MINEDUC, 2018b).

En Chile, poco se ha investigado respecto a la educación parvularia y el fenómeno de la migración y la educación intercultural, a diferencia de la educación básica o la enseñanza media (Arredondo et al., 2023; Flores-Meza et al., 2023). En los últimos cinco años, han empezado a aparecer, -en este nivel-, estudios focalizados en las acciones que promueven educadores y educadoras para incluir a las familias migrantes desde este nivel inicial (Caglieri et al., 2023; Flores-Meza et al., 2023), las prácticas de interacción de las educadoras y la promoción de la diversidad en aulas con niños y niñas migrantes (Ruiz-Bórquez y Grau-Cárcamo, 2024; Santander et al., 2022; Segovia y Rendón, 2020).

## 1.2. Prácticas pedagógicas interculturales en Educación Parvularia

En el nivel inicial, las Bases Curriculares (2018) es el referente curricular que da lineamientos generales sobre cómo promover una educación intercultural. Este, impulsa la implementación de prácticas inclusivas que potencien el desarrollo integral y aprendizaje de los párvulos, señalando que es el equipo educativo quien cumple un rol fundamental en este proceso. Agrega, que son ellos los que tienen la responsabilidad directa en la implementación de prácticas intencionadas, destinadas a acompañar y apoyar a las niñas y los niños en su aprendizaje (MINEDUC, 2018a). Desde el Marco para la Buena Enseñanza, se fundamenta la importancia de “identificar, guiar y reflexionar en torno a los desempeños que favorecen la inclusión”, particularmente aquellas interacciones pedagógicas que consideren y valoren la interculturalidad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 14).

Para dar respuesta a la diversidad y fomentar una educación intercultural en este nivel, no es suficiente conocer los referentes curriculares. Educar interculturalmente, “es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia” (Carrizo, 2020, p. 598), que actúe contra las desigualdades, resuelva los conflictos y favorezca el empoderamiento de toda la comunidad educativa (Torrelles et al., 2022). En este contexto, las prácticas pedagógicas son claves de considerar en el fomento de la educación intercultural y por ello, en este artículo se relevan dos elementos para caracterizarlas. El primero, se refiere a su conceptualización operacional como: “un conjunto de acciones que se llevan a cabo en un aula de clases y que incluye las formas de comunicar, comportarse, actuar e incluso la mediación en el aprendizaje” (Martínez-Maldonado et al., 2019). El segundo, su carácter situado, vale decir, su significado y praxis están interconectados a partir de “la comprensión, toma de conciencia y reflexión constante en el espacio cultural en el que se despliegan, asumiendo una posición ética que movilice e intencione acciones para la obtención de resultados de aprendizaje y desarrollo” (Guzmán-Utreras et al., 2023, p. 113) en niños y niñas que habitan el espacio del aula.

Investigaciones en Chile han puesto en evidencia la necesidad de promover la diversidad y la educación intercultural, indagando sobre aquellas prácticas pedagógicas que consideran la diversidad cultural en el aula. Lohndorf (2022) -por ejemplo- centró su estudio en conocer en qué medida se implementan prácticas que promovieran la aceptación de la diversidad e inclusión de la cultura y lengua Mapuche en 62 aulas preescolares, a las que asistían niños y niñas al nivel transición, indígenas Mapuches y no indígenas del sur de Chile. Los resultados mostraron que niños y niñas indígenas recibían una educación occidental, lo que puso en evidencia la necesidad de formar a docentes con conocimientos sobre prácticas pedagógicas interculturales que ayuden a la aceptación de la diversidad y la inclusión educativa, particularmente en contextos interétnicos. En línea con este hallazgo, los estudios de Vásquez (2022) y Campos-Bustos (2019) coinciden en señalar la predominancia de un discurso cultural hegemónico. En este último, se evidencia que el profesorado de pre-kínder a octavo básico confiaba en que la convivencia diaria entre los estudiantes haitianos y los nacionales permitiría a los primeros desarrollar un manejo lingüístico adecuado y fomentar la aceptación cultural entre los grupos.

Diseñar e implementar experiencias interculturales es un desafío dado las diferentes formas de concebir la atención a la diversidad cultural desde las y los educadores. Los hallazgos de Vásquez (2022) muestran a un grupo de educadoras que considera la atención a la diversidad como uso exclusivo con niños y niñas migrantes o pueblos originarios, otro grupo considera en sus experiencias, las características propias de cada cultura, y un número menor, señala la necesidad de realizar ajustes curriculares inclusivos ante las diversidades culturales. Por ejemplo, en la rutina diaria o bien la inclusión de juegos, canciones y relatos propios de las culturas, incorporándose como parte de la didáctica (Vásquez, 2022).

Las investigaciones en este nivel también ponen en evidencia que la cantidad de niños y niñas migrantes no es una variable que modifique las prácticas de mediación que las educadoras y educadores implementan actualmente (Santander et al., 2022). Complementariamente, Caglieri et al. (2023) identificaron que las prácticas pedagógicas evidenciadas por las y los educadores en su estudio, se enmarcan más, desde una perspectiva multicultural, dejando en evidencia la falta de conocimiento y abordaje de la diversidad.

Finalmente, es importante señalar que desde el campo del liderazgo escolar se puntualiza el protagonismo de los equipos directivos en la promoción de una educación que atienda la diversidad (Stefoni et al., 2018), pero a su vez evidencia cómo los principios de la nueva gestión pública se contraponen a la inclusión (Valdés et al., 2023). La investigación resalta la falta de claridad de los equipos directivos sobre el fenómeno de migración e interculturalidad en Chile (Stefoni et al., 2020). Asimismo, advierte que “avanzar en equidad e inclusión en un escenario educativo altamente estandarizado quedan sujetas a la voluntad de los directivos y a las condiciones que desempeña su cargo” (Valdés et al., 2023, p. 124).

El cuerpo teórico y empírico existente en Chile nos invita a pensar la educación intercultural desde una perspectiva que incluya diversas ópticas sociales y culturales, que fomente la presencia de prácticas y conocimientos del estudiantado, que les permita entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás, dado que nuestro país es altamente diverso (Stefoni et al., 2020). Esto implica que, hablar de educar interculturalmente no debiese establecer *per se* separaciones físicas de los grupos culturalmente diversos que habitan el espacio del aula. Más aún, el profesorado debiese tener el compromiso de reflexionar en torno a sus representaciones o el significado que otorgan a una educación intercultural, pues desde esta, se reconocen las posibles prácticas que ocupan para promover en el espacio educativo que se habita una educación inclusiva (Fuentes y Arriagada, 2020; Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval, 2024; Sánchez, 2023). Este ejercicio reflexivo se constituye en una necesidad y responsabilidad del profesorado.

## 2. Método

La presente investigación optó por un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Su uso se justifica pues no pretende hacer mediciones, pero sí -desde un proceso inductivo- comprender e interpretar la realidad, los significados y percepciones del equipo pedagógico del centro educativo sobre aquellas prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en el nivel transición de educación parvularia. Por ello, se usó el estudio de casos como un diseño que nos permite comprender un fenómeno en particular, desde las propias voces de quienes están insertos/as en esta realidad (Flick, 2015).

Los participantes de este estudio corresponden a profesionales que conforman los equipos educativos de dos niveles de transición menor: 2 educadoras de párvulos y 2 asistentes de Educación Parvularia y la Educadora Diferencial, encargada del Programa de Integración Escolar (PIE) de un establecimiento educativo municipalizado ubicado en la Región Metropolitana en Santiago de Chile. Los cinco informantes comparten como criterios de inclusión el trabajar durante varios años en el centro educativo y en los niveles de transición. La técnica de selección de los participantes fue por conveniencia, vale decir, los casos disponibles a los cuales tenemos acceso (Battaglia, 2008 citado en Hernández et al., 2014). La Tabla 1 muestra las características particulares de las informantes:

**Tabla N° 1**

*Caracterización de las participantes*

Entrevistada	Formación	Años de experiencia	Años de trabajo en el centro	Nivel educativo
Ee1	Educadora de Párvulos y Básica	10	7	NT1 jornada mañana
Et1	Técnico en Párvulos.	5	5	NT1 jornada tarde
Ee2	Pedagogía en Educación	15	5	NT1 jornada tarde
Et2	Técnico en Párvulos. Mención Trastornos del aprendizaje	26	20	NT1 jornada mañana
Edf5	Educación Diferencial mención en Discapacidad Intelectual	11	11	Apoyo a los niveles NT1 mañana y tarde

Fuente: Elaboración propia

Para la producción de información se aplicaron dos técnicas: entrevista semiestructurada y una entrevista grupal. En ambos casos, se les explicó previamente el propósito de este estudio, se les invitó a participar voluntariamente y previo a la implementación de estas, se leyó en conjunto y se explicó el consentimiento informado en el que se explicitan sus derechos como participantes. Si bien en ambos casos se tenía confirmación de asistencia, solo en la entrevista grupal participó el equipo educativo, ausentándose la educadora diferencial. La aplicación fue presencial, al interior del establecimiento educacional. La elección de estas técnicas obedece a su carácter flexible, y a la posibilidad de recoger información que permita la descripción en profundidad del objeto de estudio. En ambos casos, su flexibilidad permite incorporar más preguntas que favorezcan la aclaración y/o ejemplificación sobre experiencias, opiniones, valores y/o creencias, hechos, experiencias de las entrevistadas (Hernández et al., 2014). La Tabla 2 presenta los temas que guiaron ambas técnicas de recolección de información con algunos ejemplos de preguntas.

**Tabla N° 2**

*Temas y ejemplos de preguntas ocupadas en el diseño de las técnicas de recolección*

Temas	Entrevista semiestructurada	Entrevista grupal
<b>Comprensión sobre la Educación Intercultural</b>	¿Qué entiende usted por Educación Intercultural?	¿Qué es lo primero que piensan si les digo "Educación Intercultural"?
<b>Prácticas pedagógicas interculturales</b>	¿De qué manera incorpora usted la Educación Intercultural en el aula? ¿Podría darme un ejemplo?	¿Qué acciones realizan en el aula para promover una educación intercultural? ¿Podrían darme un ejemplo de cómo llevan a cabo en sus aulas una educación con enfoque intercultural?
<b>Obstaculizadores y facilitadores en conexión con las prácticas pedagógicas</b>	¿Cuáles son las condiciones que a nivel de colegio le han facilitado el implementar una educación con enfoque intercultural en el nivel?	Desde su formación personal y profesional, ¿se sienten capacitadas para promover una educación con enfoque intercultural en el aula? ¿Cuáles son los facilitadores o posibles obstaculizadores?

Fuente: Elaboración propia

Las cinco entrevistas semiestructuradas y la entrevista grupal fueron transcritas y analizadas a partir de un libro de códigos construido desde el marco teórico revisado y en congruencia con categorías emergentes producto del análisis (Gibbs, 2012). La codificación temática, permitió categorizar la información obtenida con ambas técnicas de recolección estableciendo un marco de ideas temáticas sobre estos (Gibbs, 2012). Algunos de los códigos preestablecidos fueron: conceptualización de interculturalidad y multiculturalidad; acciones de la educadora para promover prácticas pedagógicas interculturales (por ejemplo, en relación con la preparación del ambiente, en la planificación); roles del equipo educativo al interior del aula; comunicación; toma de decisiones; conocimiento intercultural; los códigos emergentes fueron: beneficios de promover una educación intercultural y necesidades del equipo educativo para promoverla. Asimismo, ocupar dos técnicas de recolección de información permitió la triangulación de fuentes, acción que aumenta la validez y confiabilidad de los códigos (Hernández et al., 2014).

### 3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del proceso de codificación y categorización realizado.

#### *a. Comprensión sobre la educación intercultural desde las voces del equipo educativo*

Las participantes señalan que la pluralidad cultural presente en las aulas las ha llevado a promover una educación intercultural en el colegio, lo que se refleja en la consideración que se tiene de los niños y las niñas, así como de sus familias, incorporándolos en el proceso formativo. En sus palabras:

“... se va diversificando con las nuevas realidades que van apareciendo y se van integrando en, en lo que vivimos día a día po, entonces tenemos que ir incorporando en el nuevo quehacer, todas estas culturas y nuevas enseñanzas que nos traen los chiquillos, con las culturas nuevas que ellos traen también po” (FG1, Ee1).

“la interacción entre los niños de distintas culturas...” (Et1).

“...actuar frente a las necesidades de los niños y niñas extranjeros y sus familias.” (Et2).

“...tenemos tantos niños inmigrantes, he... sí que creo que hay que tomar en cuenta su... como su lenguaje, sus costumbres...(Edf5).

Educadoras y técnicos señalan que, dada esta pluralidad, la educación intercultural se presenta como una oportunidad -que surge entre niños y niñas- para conocer diferentes culturas, gracias a las interacciones que se dan al compartir el mismo espacio y a la incorporación de estas culturas en el proceso educativo. Así, coinciden en señalar que:

“... llegaron muchos extranjeros a nuestro colegio, eso se me imagina a mi po, [que la interculturalidad] es hablar de distintas culturas”, “nuevas culturas, nuevas creencias... nuevos idiomas, palabras” (FG1, Et2).

“una educación que sea transversal, he... que integre todas estas diferentes culturas donde uno también aprende a respetarla, aprender a respetar como las diferentes visiones que hay aquí en el país” (FG1, Ee2).

“conocer otras culturas, costumbres... comidas, vestimentas y sobre el otro país (Et1).

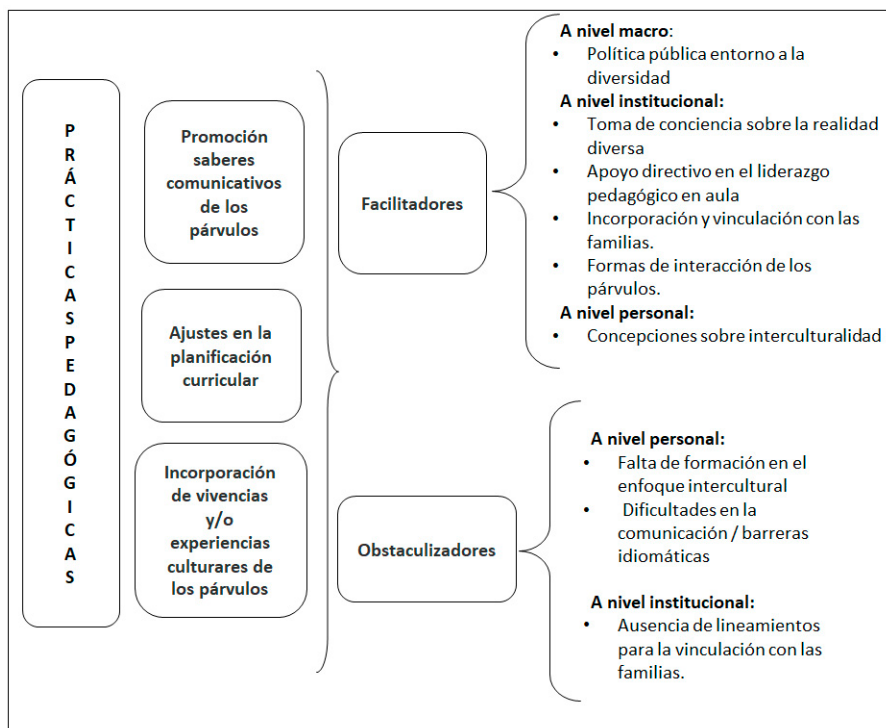
“... yo creo que después de apoco, lo hemos incorporado también como en algunos contenidos, como... por ejemplo ahora cuando uno trabaja en septiembre, las fiestas patrias, ya no es solamente hablar de chile, hablai de muchos países... los bailes ya no son solo de chile, entonces ahí se ve... como más reflejado” (Ee1).

**b. Prácticas pedagógicas que el equipo educativo promueve en el aula para movilizar una educación intercultural**

La comprensión de la educación intercultural –desarrollada en el primer hallazgo– se refleja en las prácticas pedagógicas declaradas por el equipo educativo (Figura 1).

**Figura 1**

*Prácticas pedagógicas promotoras de una educación intercultural y elementos que apoyan o entorpecen su emergencia.*



La primera práctica refiere a *la promoción de saberes comunicativos de los párvulos que hacen parte del grupo*, a partir de la inclusión de vocabulario propio de las culturas que habitan el aula, durante las experiencias de aprendizaje. El equipo educativo afirma que el reconocimiento e incorporación de diferentes usos, significados y formas de nombrar con el lenguaje, facilita la interacción entre adultos y niños/as, así como entre los mismos niños/as en el aula, evitando la creación de barreras sociales frente a la interacción.

“cuando tuve niños haitianos y no hablaban una palabra de español, con los chiquillos hicimos un diccionario de palabras muy fáciles y ellos también la manejaban... entonces ponte tú, si el niño no entendía... ellos le, le, le daban pequeñas órdenes... como “Chita byen” todos sabían lo que era “Chita byen” que es sentarse... siéntate bien, entonces siempre le decían, no sé po... J, por ejemplo, un niño tal... J chita byen, entonces ellos solitos iban aprendiendo palabras” (Ee2).



Atender la inclusión de estas variaciones en el vocabulario considera la heterogeneidad y la riqueza comunicativa intercultural presente en el aula, tal como se narra en la entrevista grupal:

“... usamos más palabras que son extranjeras... para que los niños te entiendan dentro de la sala, entonces uno se va moldeando o uno repite la palabra en chileno, como dice en colombiano, como se dice en venezolano y así va... por ejemplo el plátano: plátano, banana, cambur, vamos todo el rato...” ... (Ee2).

“las cabritas--- el otro día hablábamos de las cabritas” (Ee1).

“¿las... canchas? (Et1).

Para las educadoras de este estudio, la promoción de estos saberes requiere de la mediación docente. Por ejemplo, incorporando variaciones de palabras y/o términos, haciendo explícito a niños y niñas, la posibilidad de aprender con sus compañeros, interviniendo, mostrando la riqueza que existe en las diferencias, tal como se observa en las siguientes citas:

“en el tema de las palabras que utilizan ellos, los términos también, de repente ahí se hace intervención para decir, algunos dicen: esto no se dice así, se dice de tal manera y uno va explicando ahí que... ya con la riqueza que existe, podemos conocer diferentes términos ... de un puro elemento” (Ee1).

“Ahora en navidad po, uno está, el viejo Pascuero, papá Noel, Santa Claus, entonces tengo que decir las 3 cosas igual, que es lo mismo...” (Ee2).

Como segunda práctica, aparecen *los ajustes en la planificación curricular* con la finalidad de incluir las diferencias culturales en el aula: *La incorporación de los contenidos propios* de las diferentes realidades presentes en el aula, se consideran en el diseño de las experiencias de aprendizaje planificadas.

“cuando uno habla como de, de temática o contenidos que tienen que ver con un país específico, uno trata de ahí como diversificar y, y, incorporar elementos que den muestra de que existen otras realidades, otras culturas, ¿ya?” (Ee1).

Asimismo, se plantea la *incorporación de estrategias de enseñanza al momento de diseñar y/o planificar experiencias y unidades* con el fin de promover un enfoque intercultural. Una de las participantes, destaca que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) puede ser una estrategia que pone de relieve el aprendizaje de valores y la sana convivencia en un espacio diverso. Los ajustes que intencionan en las unidades, como lo ejemplifica el extracto, también reflejan ajustes en la esfera afectiva, relacional que, sin duda, favorece la comprensión de la realidad.

“podemos tener muchas experiencias de aprendizaje... por ejemplo, con... ABP tú puedes planificar muchísimas cosas dentro de la interculturalidad...”, “integrar en mis planificaciones... todo este, está coexistencia de culturas que tenemos dentro de la sala, para que todos se sientan también respetados, valorados” (Ee2).

“cambiar las unidades... un ejemplo claro... que se da siempre en el cumpleaños de Chile, en las fiestas patrias, es que... ya no es solo de nosotros...es una fiesta intercultural... ¿ya?... se realizan actividades universales donde nuestro mensaje sea universal para todos” (Et1).

Finalmente, la tercera práctica ocupada comúnmente, es la *incorporación de las vivencias y/o experiencias culturales de los párvulos*. El equipo educativo incorpora en sus prácticas elementos propios de las culturas de los niños y las niñas a partir de las vivencias o expe-

riencias de las familias. Destacan el reconocimiento de la diversidad existente, movilizando acciones que promueven el conocimiento entre culturas:

“las exposiciones po, las disertaciones... ya no es solamente hablar de nuestro país, preguntarles... cuando hablamos de la bandera, ya cada uno muestra su bandera, las comidas típicas también” (FG1, Et1).

“le pedimos a cada niño o niña, en este caso del extranjero, que nos den información sobre su país... ¿ya? por ejemplo... que, un día hablar de las comidas típicas... o de los bailes” (Et1).

“yo creo que muy interesante poder considerar esta nueva realidad es como un beneficio... al trabajo docente, al trabajo en comunidad y el cómo nos vamos desarrollando en los diferentes espacios y, y como finalmente esto puede... facilitar también empeño de los chiquillos, en vez de limitarlos, sesgándonos en una realidad que ya está ... sobre todo en la educación municipal” (Ee1).

### ***c. Elementos que promueven o dificultan el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales***

Los hallazgos muestran un conjunto de acciones que facilitan el despliegue de prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural (Figura 1). A nivel macro, desde la perspectiva de las educadoras, el contar con una política pública que entrega lineamientos entorno a la diversidad, desde las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, favorece el desarrollo de este tipo de prácticas:

“... la educación parvularia es pionera en la educación... integral, intercultural porque... las bases curriculares del año 2000 se crearon con... esto, de la diversificación cultural, entonces por ahí empezamos” (FG1, Ee2).

“...creo que, en las antiguas bases curriculares, ya se abordaba el principio de pertenencia... en dónde también... se valoraba y se fomentaba otras culturas, el conocimiento de otras culturas y apreciar las culturas también de nosotros mismos” (Ee2).

En un nivel intermedio, dentro de la institución, la toma de conciencia por parte de los directivos sobre la realidad diversa que se vive en el contexto es decisiva en la implementación de cambios y transformaciones en la comunidad educativa.

“...yo siento que, es súper bueno, porque que... ya como... los jefes o los que llevan ahí... el manejo de la educación ... ellos tengan esa conciencia y se muestre cómo de manera explícita en lo que uno va trabajando de manera diaria” “...Muchos centros educativos tienen como esta visión intercultural y de qué manera la van eh, adecuando de acuerdo a la realidad que tiene cada colegio...” (Ee1).

Asimismo, se enfatiza en cómo el *apoyo directivo en el liderazgo pedagógico que como educadoras realizan en sus aulas es clave para la implementación de prácticas pedagógicas interculturales*. En sus voces, relevan como el establecimiento actúa como un espacio que apoya a la docencia y que no pone barreras en relación al cómo las docentes realizan su quehacer educativo, y, se percibe, como un espacio disponible para reconocer la diversa realidad presente en sus aulas.

“...el liceo no pone muchas trabas en como uno desarrolla la clase o como una trabaja en el nivel, entonces yo creo que eso... como sería más fácil implementar una educación intercultural porque igual el liceo nos da como... la libertad de ser las profesoras que queramos ser... en el nivel que queramos ser...” (EDf1).

Por otro lado, el equipo educativo pone en evidencia facilitadores más cercanos al aula, como es la vinculación con las familias y las interacciones que se dan entre los niños y niñas:

“Bueno algunas acciones que llevo con los niños, más que nada y con la familia es como de tratar integrar a lo más posible... para eso me entrevisto con la familia. Veo cómo es... su relación, ...como fue la llegada a Chile también, para saber en qué están ellos... hago esas acciones... tratar de tener la más información posible con la mamá y que también se sientan acogidas, ¿cachai? y que sea como... una relación más horizontal y que no sientan que nosotros estamos tratando de pasarlos a llevar” (Ee2).

“la interacción que se da entre los niños, mm... porque ellos no ven las diferencias que existen entre ellos ...ellos se conocen, me encanta ver eso... la interacción que hay entre ellos y... nunca ven cosas malas en el otro...” (Et1).

A su vez, los hallazgos ponen de manifiesto un conjunto de acciones que obstaculizan el uso de prácticas pedagógicas que consideran la diversidad intercultural en el aula (Figura 1). En efecto, la falta de formación en un enfoque intercultural y las dificultades de comunicación y/o barreras idiomáticas, se constituyen en obstaculizadores a nivel personal. El poco conocimiento que poseen sobre cómo abordar la diversidad, así como la carencia de herramientas y habilidades, entorpecen la posibilidad de incorporar prácticas inclusivas. Señalan que hay pocas capacitaciones que les entreguen herramientas y conocimientos sobre cómo enseñar desde esta mirada, lo que les dificulta implementar estrategias que movilicen prácticas interculturales.

“Tenemos buena disposición, pero a veces no están las herramientas”; “... nos han capacitado poco o hablado al vuelo del tema en realidad, tampoco hemos tenido, así como que algo dedicado como a ese tema en específico yo creo...”; “Por ejemplo que llegue un niño haitiano y que no sepa nada... de Haití. Me ha pasado...” (FG1, Ee1).

“Lo ideal sería que estuviéramos todos alineados y pudiéramos trabajar con enfoque intercultural y que hubiera una... preparación para ellos, yo creo que igual no nos han entregado... como todas las herramientas para poder trabajar” (EDf1).

Asimismo, reportan dificultades de comunicación y/o barreras idiomáticas que entorpecen los procesos formativos en el aula y las relaciones con la familia.

“...yo creería que puede haber muchos malentendidos... procedimientos malos... malas interpretaciones, pero... eso yo creería que pasa cuando no sabes, explicarles de una buena manera a los pequeños cada cultura... cada, significado de cada cosa en distintos países” (Et2).

“Yo creo que ahí va mucho en el idioma, ¿ya? porque hay niños que, por ejemplo, tenemos niños haitianos que hoy, si bien hablan español, sobre todo en la educación parvularia... los papás todavía no... no, logran dominar bien el español, entonces es difícil la comunicación ahí...” (EDf1).

Un último hallazgo como obstaculizador se ubica a nivel institucional. La ausencia de lineamientos para la vinculación con las familias entorpecería la implementación de prácticas pedagógicas interculturales. Si bien como facilitador reconocen que la dirección les apoya, especialmente al dar libertad en el ejercicio docente, también declaran, en esa línea, la necesidad de mayor orientación y liderazgo.

“Yo creo que lo primero tiene que ser un trabajo a nivel de establecimiento y luego a nivel de aula, somos los docentes los que estamos encargados, pero a nivel de dirección también tiene que haber... algo que nos ayude más” (Ee2).

“Que venga un apoderado por niño y nos cuenten más cosas que nosotros no sabemos y así podemos... aprender y enseñarles nuevas cosas que aún no sabemos” (Et1).

#### 4. Discusión y conclusiones

La revisión de la literatura evidenció que, si bien la educación intercultural emerge en respuesta a la diversidad cultural presente en el sistema educativo (Diez, 2004 citado en Stefoni et al., 2016; Lohndorf, 2022), poco sabemos sobre cómo es implementada en los espacios de aula, desde la mirada de los equipos docentes. Por ello, en esta investigación se buscó recoger las prácticas pedagógicas que, el equipo educativo del nivel transición en un colegio, implementa para favorecer una educación intercultural.

Los resultados de este estudio nos permiten realzar cuán necesario es explicitar los significados que el equipo educativo posee sobre la educación intercultural, dado que estos dan marco a las prácticas que implementan. Si bien reconocen la diversidad presente como una oportunidad de interacción y de enriquecimiento cultural para todas/os, esta obedece a una perspectiva de educación intercultural más funcional y relacional (Caglieri et al., 2023; Walsh, 2010). Así, las prácticas interculturales declaradas por el equipo educativo se sustentan en un conjunto de acciones que relevan los saberes propios de cada cultura. Por ejemplo, al utilizar palabras y conceptos de las culturas presentes, para categorizar o nombrar las experiencias y objetos que los rodean. Este tipo de prácticas indican un nivel bajo en relación con aquellas que promueven una verdadera comunicación intercultural. En este sentido, los hallazgos son coherentes con lo señalado por Campos-Bustos (2019) y Vásquez (2022), quienes advierten sobre la subordinación de las prácticas pedagógicas a discursos hegemónicos dominantes. Sin duda, resulta primordial que los equipos educativos reflexionen y signifiquen el sentido de otorgar una educación intercultural crítica al interior del centro, de manera que esta sea compartida y favorecedora de construcciones pedagógicas colectivas.

Los entrevistados destacan que una de las acciones de reconocimiento cultural promovidas en sus prácticas es la incorporación de las vivencias y/o experiencias culturales de los párvulos en la planificación. Estas ponen en evidencia la importancia del liderazgo pedagógico -del equipo, para generar ambientes educativos que promuevan la interculturalidad. Concretamente, saber que las metodologías de enseñanza y los recursos que ocupan deben satisfacer la diversidad cultural presente en su aula, asegurando el bienestar y el resguardo de la identidad de los párvulos (Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval, 2024). Para esto, educadores/as requieren contar con los conocimientos que les permita promover ambientes de aprendizaje interculturales, así como su compromiso en torno a realizar procesos de reflexión permanente que ayuden a visibilizar las diversas realidades en el aula (Lohndorf, 2022; Valdés y Veloso, 2019; Vásquez, 2022).

Por otro lado, las participantes señalan cuán determinante es el liderazgo de las/os directivos/as en la implementación de cambios y/o transformaciones que atiendan la diversidad y que, impacten en el aula. Desde su mirada, si bien la confianza que otorga la dirección es clave para generar ambientes inclusivos, una mayor agencia de este actor en la entrega de lineamientos facilitaría la generación de espacios con enfoque intercultural. Este hallazgo, reportado también, por otras investigaciones, permite la entrega de orientaciones, por ejemplo, a través de programas de acogida, lo que podría ser una respuesta a una política inclusiva que atienda a la interculturalidad y que, a su vez, promueva procesos de reflexión en los centros (Valdés et al., 2022).

Es en la generación de estas orientaciones donde las/os directivos/as debieran promover la construcción colectiva de condiciones que favorezcan una verdadera educación intercultural. No contar con estos apoyos, puede llevar a generar prácticas de inclusión aisladas, pero que al no ser parte de los planes de mejoramiento del establecimiento educativo, no conllevan una sistematización de las prácticas y a un ejercicio reflexivo colectivo, como comunidad de aprendizaje (Stefoni et al., 2020; Valdés et al., 2023). Este aspecto pone en tensión la perspectiva con la que abordemos el liderazgo y particularmente, el inclusivo. Una mirada más sistémica permitirá reconocer la incorporación de varias voces trabajando colaborativamente en pro de la inclusión de niños y niñas migrantes, dado que, si esta se aborda desde una perspectiva individual, los procesos pueden ralentizarse o simplemente no producirse (Valdés, 2022).

Asimismo, uno de los desafíos en la promoción de prácticas pedagógicas interculturales, guarda relación con el rol de los directivos y el equipo educativo en la realización de transformaciones curriculares necesarias y profundas en la comunidad, así como en su lectura crítica (Stefoni et al., 2020). La necesidad de formación y de lineamientos claros declarados por el equipo educativo, habla de un proceso reflexivo que creemos, puede impactar el diseño curricular, transitando a un currículo más flexible como el que se plantea en los primeros años de la educación parvularia y que se ajusta a la realidad del centro. Esto claramente muestra una tensión entre promover prácticas interculturales en jardines infantiles en comparación con aquellas que pueden darse en un establecimiento educativo, el que debe responder a exigencias curriculares prescritas. Así, la formación continua y la vinculación del centro educativo con su comunidad son acciones perentorias para construir de forma colectiva prácticas interculturales que sean transversales a la comunidad. Este hallazgo interpela a la formación inicial y formación continua, dado que para incorporar una perspectiva intercultural se requiere de educadores que posean competencias para identificar y reflexionar, ya sea en forma individual o colaborativamente, formas de considerar la diversidad presente en las aulas (Stefoni et al., 2020).

Si bien los hallazgos de este estudio no se pueden generalizar debido a sus características, evidencian la necesidad de avanzar hacia una educación intercultural más crítica desde el nivel inicial. En particular, nos invitan a pensar y reflexionar sobre (i) cómo se promueve una educación intercultural a través de las prácticas pedagógicas desarrolladas por el equipo educativo en el aula de nivel inicial, (ii) el papel de los directivos/as del centro educativo en procesos de reflexión respecto a lineamientos generales que fomenten una educación intercultural, (iii) el liderazgo pedagógico en procesos de reflexión que den significado a una educación que promueva una interculturalidad crítica, y (iv) los posibles elementos que pueden favorecer o dificultar esta forma de educar en aulas donde la diversidad cultural es una característica primordial. Estas acciones permitirían la construcción colectiva de transformaciones estructurales desde lo institucional y pedagógico (Baeza-Correa et al., 2022; Stefoni et al., 2020), promoviendo la reflexión pedagógica contextualizada en beneficio de una sociedad que reconozca la diversidad cultural (Santander et al., 2022).

Esta investigación sin duda puede contribuir a alimentar la construcción de un fondo de conocimientos en relación con los aspectos mencionados y, aportar a futuras investigaciones, que permitan incentivar el diálogo al interior de los centros educativos en torno a profundizar sobre aquellas prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural desde la primera infancia.

## Referencias

- Arredondo, P., y Paidican, M. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *Rexe-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22 (49), 212-230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>.
- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P., y Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>.
- Cagliari, R., Cáceres, C., Vergara, C., y Parada, A. (2023). Prácticas pedagógicas y características culturales de crianza, un desafío en educación parvularia. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 103–128. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.281>.
- Campos-Bustos, J. (2018). Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35),155-166. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735campos10>.
- Campos-Bustos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 45(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>.
- Carrizo, D. (2020). La protección de la Educación Intercultural a nivel internacional. Retos y avances en la sociedad plural del siglo XXII. En E. Díez-Gutiérrez (Ed.). *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. (593-600). Octaedro.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- 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](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1107).
- Flores-Meza, G., Garrido-González, L., y González, M.T. (2023). Inclusión de las familias migrantes en la educación chilena: un estudio documental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (2), 1042-1055. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5381](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5381).
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*: Morata.
- Guzmán-Utreras, E., Bizama-Tejeda, M.T., y Herrera-Yáñez, C. (2023). Autogestión de saberes y prácticas pedagógicas: creencias acerca de la educación inclusiva en educadoras de párvulos en Chile. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 64(4),108-134. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1308>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (2.a ed.) McGraw-Hill.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *Universitas Tarraconensis*, 1, 75-85 <https://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>.
- International Organization for Migration [IOM] (2020). *World migration report 2020*. Geneva. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf).

- Lohndorf, R. (2022). ¿Demasiado poco – demasiado tarde? Diversidad e inclusión en aulas preescolares interétnicas en contexto Mapuche en el sur de Chile. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 75-96. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.05>.
- Martínez-Maldonado, P., Armengol, C., y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18, 36, 55-74. <http://dx.doi: 10.21703/rexe.20191836martinez13>.
- Martín-Mendoza, P. (2018). Inmigración, escuela e interculturalidad. Estado de la cuestión en Andalucía. *ReiDoCrea*, 7, 395-403. <https://www.ugr.es/~reidocrea/7-31.pdf>.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] y División Educación General [DEG]. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]., y División Educación General [DEG]. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]., y División Educación General [DEG]. (2019). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Orientaciones-Estudiantes-Extranjeros.pdf>.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]., y División Educación General [DEG]. (2021). *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://estudiantesextranjeros.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2024/01/6.4-Guia-metodologica-para-la-comunicacion-intercultural-con-personas-no-hispanohablantes-1.pdf>.
- MINEDUC (2014). *Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural*. Biblioteca Digital Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/469>.
- MINEDUC (2018a). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia: Santiago de Chile <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/240/MONO-40.pdf?sequence=1>.
- MINEDUC (2018b). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Santiago de Chile: MINEDUC. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>.
- MINEDUC y UNICEF. (2018). *Diálogos para la Inclusión de Estudiantes Extranjeros*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2395/mono-1000.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Poblete, M. (2019). *Educación Intercultural Bilingüe en Chile Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990*. Asesoría técnica Parlamentaria, Biblioteca del congreso Nacional de Chile. [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN\\_Poblete\\_EIB\\_definicion\\_y\\_recuento\\_historico\\_final.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf).
- Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios [PRIEM]., y Fundación para la Superación de la Pobreza [FUSUPO] (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género*. Santiago de Chile. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170102spa.pdf>.

- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas*, 64, 337-359. <http://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>.
- Riquelme-Sanderson, M., y Peña-Sandoval, C. (2024). Formación inicial docente e inmigración en Chile: Fundamentos y propuestas desde una pedagogía culturalmente relevante. *Rexe-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23 (51), 273-291. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1677>.
- Ruiz-Bórquez, M., y Grau-Cárcamo, K. (2024). Percepción de prácticas pedagógicas inclusivas de un jardín infantil de la Fundación Integra, Valdivia, Chile. RECIE. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 41-64. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/641/482>.
- Sánchez, J. (2023). Educación Parvularia Intercultural desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire. De la teoría a la práctica. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 54-75. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70755>.
- Santander, F., Muñoz, Y., Fernández, M. J., y De la Cruz, P. S. (2022). ¿Un mayor número de niños y niñas migrantes hace que las prácticas de las educadoras de párvulo sean más inclusivas? Un estudio de caso en jardines públicos en Chile. *Revista Boliviana de Educación*, 4(7), 48-65. <https://doi.org/10.33996/rebe.v4i7.937>.
- Segovia, P., y Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis (Santiago)*, 19(56), 240-266. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v19n56/0718-6568-polis-19-56-240.pdf>.
- Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG, 2022). *Encuesta Nacional de Migraciones: Presentación de Resultados*. <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/2023/06/Encuesta-Migrantes-2022-Presentacion-de-Resultados-Evento.pdf>.
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales. Santiago*, 48(185), 153- 182. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>.
- Stefoni, C., Corvalán, J., Riedemann, A., y Stang, F. (2018). *Informe final. Construyendo escuelas interculturales: elaboración participativa de una hoja de ruta para asistentes de la educación, profesores y directivos*. Centro de Estudios MINEDUC, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX11622-Stefoni\\_apDU.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX11622-Stefoni_apDU.pdf).
- Stefoni, C., Rojas, M. T., Riedemann, A., y Stang, M. F. (2020). Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo. In M. T. Corvera, & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 168-190). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. [https://repositorio.umayor.cl/xmlui/bitstream/handle/sibum/7004/HORIZONTES\\_cap.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.umayor.cl/xmlui/bitstream/handle/sibum/7004/HORIZONTES_cap.pdf?sequence=4&isAllowed=y).
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4478/MBE\\_EP-Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4478/MBE_EP-Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y).



- Torrelles, A., Gervino, I., y Lasheras, P. (2022). Educación intercultural en España: enfoques de los discursos y prácticas en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 367-391. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21293>.
- Valdés, R., Campos, F., y Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-128 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>.
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., Catalán, R., Poblete, R., y Abett de la Torre, P. (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, 21(1), 29-41. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242022000100029](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242022000100029).
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>.
- Valdés A., y Veloso, B. (2019). *Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia*: Resumen Ejecutivo. UNICEF. [https://www.unicef.org/chile/media/2421/file/inclusion\\_de\\_ninos\\_y\\_ninas\\_migrantes.pdf](https://www.unicef.org/chile/media/2421/file/inclusion_de_ninos_y_ninas_migrantes.pdf).
- Vásquez, S. (2022). Prácticas interculturales en Educación Parvularia, Significados y experiencias de Educadoras de párvulos. *Revista Enfoques Educativos*, 13(2), 103-125. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.69087>.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Intercultural de Integración. <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>.



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>

---

# Formación ética y educación superior. Perspectivas estudiantiles y docentes del campo de la gestión y administración

Ricardo Gaete-Quezada y Andrea González-Cornejo  
Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.

*Recibido: 15 de septiembre 2023 - Revisado: 10 de abril 2024 - Aceptado: 05 de junio 2024*

---

### RESUMEN


---


El propósito del artículo es describir las perspectivas estudiantiles y docentes sobre la relevancia e impacto de la formación ética en la educación superior en carreras universitarias del campo de la gestión y la administración. El estudio considera un enfoque de indagación cualitativa, recopilando información mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales con informantes clave de un programa universitario de pregrado en Chile, para recabar las experiencias universitarias sobre el problema de investigación. Los resultados obtenidos desde el caso estudiado evidencian el impacto positivo otorgado tanto por estudiantes como docentes al fortalecimiento del comportamiento ético en el ejercicio profesional, durante el proceso formativo, así como en el futuro ejercicio laboral. La principal conclusión del estudio señala que la formación ética en la educación superior en el ámbito de la gestión y la administración es fundamental, transformándose en una competencia laboral diferenciadora para administrar las organizaciones que satisfacen las necesidades sociales y ciudadanas.

*Palabras clave:* Ciencias administrativas; competencias laborales; educación superior; ética profesional; formación ética.

---

\*Correspondencia: Ricardo Gaete-Quezada (R. Gaete-Quezada).

 <https://orcid.org/0000-0003-2359-2304> (ricardo.gaete@uantof.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-3453-4134> (andrea.gonzalez@uantof.cl).

## Ethics training and higher education. Student and teacher perspectives in the field of management and administration

---

### ABSTRACT

---

The article aims to describe the perspectives of students and teachers regarding the relevance and impact of ethics training in higher education, specifically in the field of management and administration. The study employs a qualitative inquiry approach, gathering information through semi-structured interviews and focus groups with key informants from an undergraduate university program in Chile. This approach aims to gather university experiences relevant to the research problem. The case study results demonstrate the beneficial influence of both students and teachers on enhancing ethical behavior in professional practice, both during the training process and in subsequent work. The main conclusion of the study suggests that ethical training in higher education, specifically in the field of management and administration, is crucial and can serve as a distinguishing job competency for managing organizations that meet social and citizen needs.

*Keywords:* Administrative sciences; labor competencies; higher education; professional ethics; ethics training.

---

### 1. Introducción

Cuando hablamos de ética, nos referimos a la reflexión sobre las conductas morales del ser humano y sus efectos en la sociedad. Lo anterior, permite diferenciar lo correcto de lo incorrecto, con base en la existencia de un conjunto de valores y principios tales como la responsabilidad, la honestidad, el respeto y/o el compromiso, como elementos esenciales para configurar una ciudadanía ética y socialmente responsable.

En concordancia con lo anterior, la [UNESCO \(2020\)](#) sostiene que la ética es una disciplina de vital importancia en los tiempos que corren y que, por tanto, requiere de la atención prioritaria de las instituciones de educación superior (IES) a quienes corresponde la esencial tarea de incidir en la ética del futuro. Lo anterior, invita a reflexionar acerca de la forma en que las IES están formando a sus estudiantes bajo este precepto y como la formación ética puede repercutir en el futuro ejercicio profesional de sus egresados y egresadas ([Reyes y Vázquez, 2021](#)).

Asimismo, la ética en la gestión de las organizaciones, en especial las de carácter público, se ha transformado en un factor preponderante para la evaluación que realiza la ciudadanía sobre su accionar y el impacto que tiene su comportamiento en el entorno social en el que están insertas. En el mismo sentido, la confianza en las instituciones radica principalmente en la conducta ética de sus colaboradores y en su orientación hacia una gestión socialmente responsable.

Los escándalos mediáticos relacionados con la gestión poco ética de empresas e instituciones estatales, se transforma en una noticia frecuentemente presente en los medios de comunicación en diferentes lugares del mundo en los últimos años. Por ejemplo, en Chile el reportaje periodístico de [Correa \(2015\)](#) daba cuenta del rol desempeñado por los profe-

sionales del campo de la gestión y la administración involucrados en el denominado caso Penta, enfatizando en la deficiente formación ética de quienes estaban relacionados con la comisión de delitos financieros, evidenciando que los problemas de corrupción existentes en la sociedad global deben buscar en la formación ética en la educación superior una parte de las soluciones (Vanegas et al., 2020).

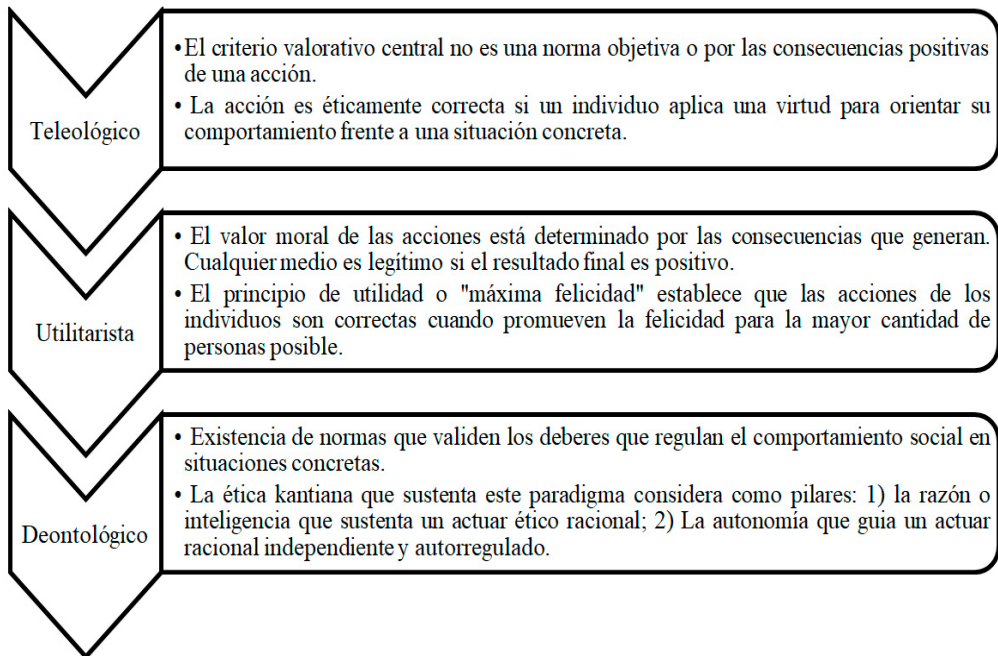
Según Bok, en su artículo publicado el año 1976 (citado en Iracheta Fernández, 2011) se argumenta que la enseñanza de la ética en cualquier currículo universitario tiene la importante función de "...ayudar a los estudiantes a desarrollar una más clara y consistente red de principios éticos que dé cuenta de manera cuidadosa de las necesidades y los intereses de los otros" (p. 151). Asimismo, considera la transversalidad que debe tener la formación ética en la totalidad del programa curricular, lo que implicaría brindar a los estudiantes las bases necesarias que les ayudarán a resolver con mejores posibilidades de éxito los dilemas morales que enfrentarán como profesionales.

En virtud de lo expuesto, surge la interrogante que orienta el presente estudio: ¿Cuáles son las perspectivas estudiantiles y docentes sobre la importancia de la formación ética en carreras universitarias de pregrado del campo de la gestión y la administración en Chile? Asimismo, la investigación tiene como objetivo principal describir las perspectivas estudiantiles y docentes sobre la relevancia e impacto de la formación ética en la educación superior, específicamente en carreras del campo de la gestión y la administración.

Los resultados de esta investigación aportan antecedentes relevantes para que las IES consideren la importancia de la formación ética al momento de diseñar programas curriculares, estableciéndola como un eje conductor de las acciones dentro y fuera del aula que desarrollan tanto el profesorado como el estudiantado universitario. Además, contribuirá a relevar la necesidad de repensar las estrategias de enseñanza universitaria que se utilizan para formar en ética en programas de pregrado en el campo de la gestión y administración.

## 2. Revisión de la literatura

Al analizar el concepto de ética surgen desde la literatura tres paradigmas importantes como contexto teórico general, para comprender de mejor manera el significado de la ética aplicada al ámbito profesional. En la Figura 1, se describen brevemente dichos paradigmas éticos: teleológico, utilitarista y deontológico.

**Figura 1***Principales paradigmas éticos.*

Fuente: elaboración propia, basado en [Valera y Carrasco \(2021\)](#).

A partir de los paradigmas éticos descritos en la Figura 1, según [Valera \(2021\)](#) es posible entender a la ética profesional como una expresión aplicada, es decir, un ámbito de la vida social que: "...presenta dilemas éticos, revela la necesidad de recurrir a una reflexión moral que se especialice en sus problemas y particularidades, sin perder la conciencia de lo universal" (p.88), identificando diferentes especialidades profesionales en las que se aplica la ética, como por ejemplo la ética médica, la ética periodística o la ética de la ingeniería.

Hace casi dos décadas [Bolívar \(2005\)](#) se cuestionaba respecto del lugar que posee la ética profesional dentro de la formación universitaria, afirmando que resulta poco recomendable desarrollar procesos formativos de los futuros profesionales competentes que la sociedad necesita al margen de la ética y la educación para la ciudadanía, lo que permite reconocer a la calidad de la formación ética como un impacto educativo trascendental dentro del contexto de la responsabilidad social de las IES del siglo XXI ([Arango et al., 2016](#); [Arellano, 2014](#); [Bedoya et al., 2021](#); [Briones y Lara, 2016](#); [Hirsch y Pérez, 2019](#); [Lúquez et al., 2014](#); [Martí et al., 2014](#); [Martínez, 2022](#); [Vallaey, 2014](#); [Vanegas et al., 2020](#); [Zeledón y Aguilar, 2020](#)).

Según [Aguayo y Marchant \(2021\)](#), la formación ética en la educación superior debe relacionarse explícitamente con el desarrollo de competencias integrales superando su orientación hacia contenidos filosóficos o metodológicos aislados, permitiendo desarrollar al estudiantado conocimientos, habilidades y actitudes que conecten su proceso formativo con una ética profesional que promueva permanentemente una ciudadanía más activa y comprometida con su entorno social.

Un concepto clave en el contexto de los procesos de formación ética en la educación superior es el desarrollo de las habilidades blandas, que según [Fuentes et al. \(2021\)](#) se relacionan con las capacidades aprendidas para adaptarse a los contextos educativos o laborales con los

que se relacionan habitualmente las personas, mediante la puesta en prácticas de valores que les permiten desarrollarse adecuadamente en diferentes ámbitos de acción, que son plasmados mediante características tales como empatía, buenos modales, capacidad de negociación, espíritu de colaboración, puntualidad, etc.

De acuerdo con [Mellen et al. \(2017\)](#), las perspectivas predominantes en la manera de afrontar la formación ética en la educación superior son: 1) familiarización con grandes asuntos sociales de interés, tales como justicia, equidad, sostenibilidad, igualdad de género, convivencia multicultural, etc.; y 2) formación de un carácter de los futuros profesionales centrada en el desarrollo de hábitos morales y virtudes éticas. Sin embargo, es habitual que el proceso formativo contemporáneo combine ambos enfoques para permitir el desarrollo de una adecuada conciencia social que oriente el ejercicio profesional ([Salas et al., 2019](#)).

Lo anterior, en muchas ocasiones plantea un problema pedagógico complejo para las IES pero que resulta esencial resolver adecuadamente para garantizar una formación integral del estudiantado, en contraposición de la habitual hegemonía tecnológica y disciplinar propia del modelo de formación basado en competencias, que normalmente orienta su mayor interés hacia los requerimientos del mercado laboral, en detrimento de las consideraciones éticas dentro del proceso formativo universitario ([Arellano, 2014](#); [Castillo et al., 2020](#); [Reyes y Vázquez, 2021](#); [Sánchez et al., 2023](#)).

Así, [Sánchez et al. \(2023\)](#) identifican un conjunto de herramientas pedagógicas que facilitan la resolución del problema pedagógico que plantea la formación de competencias éticas en el estudiantado de la educación superior:

Análisis de contenidos axiológicos; metodología *role playing*; aprendizaje basado en problemas; experiencia educativa crítica, significativa y relevante; relación pedagógica socio afectiva; comunidad de investigación; trabajo con películas (cine); aprendizaje cooperativo; trabajo en comunidades enmarcado en el aprendizaje-servicio; o debates sobre temas de actualidad (p. 60).

Respecto de lo anterior, es importante señalar que estudios como el desarrollado por [Zeledón y Aguilar \(2020\)](#) confirman empíricamente el mayor uso y utilidad que le asigna el profesorado universitario a las estrategias pedagógicas señaladas antes, en el contexto de la formación ética, especialmente porque permiten posicionar al estudiantado en situaciones éticas más reales y aplicadas o situadas, que están más acorde con el respectivo campo profesional relacionado con cada programa universitario.

Además, la formación ética tiene cabida en el desarrollo de innovaciones docentes mediante la utilización de nuevas tecnologías de la comunicación, como por ejemplo la experiencia que implementan [Briones y Lara \(2016\)](#) en la formación en valores del estudiantado universitario mediante la metodología dialógica a través del espacio virtual.

Asimismo, es frecuente observar en la literatura planteamientos teóricos y empíricos que destacan la importancia de vincular a la formación ética y ciudadana del estudiantado con la búsqueda de soluciones a problemas sociales comunitarios reales y concretos, aplicando sus competencias profesionales al servicio de la ciudadanía de una manera socialmente más responsable, en concordancia con valores y actitudes éticas que les permitan desarrollar una adecuada conciencia de los fenómenos sociales relacionados a su respectiva profesión universitaria ([Flores y Gasca, 2021](#); [Salas et al., 2019](#)).

Lo anterior, intentando ir más allá de los tradicionales cursos de ética que se incluyen en los planes de estudios y que, la mayoría desarrollan una perspectiva eminentemente filosófica del comportamiento ético, avanzando más bien hacia el despliegue equilibrado de la dimensión ética en todas las asignaturas del plan de estudio, combinando los elementos deon-

tológicos con los conocimientos, habilidades y actitudes de cada perfil profesional (Castillo et al., 2020; Martí et al., 2014; Ramos, 2021; Reyes y Vázquez, 2021; Zeledón y Aguilar, 2020).

Otra de las características destacadas por la literatura sobre la formación de competencias éticas en las IES, reconoce la importancia que tiene el rol del profesorado en la incorporación de diferentes aspectos éticos al proceso formativo, para avanzar más allá de la transmisión de conocimientos meramente disciplinares que intenta formar a un experto profesional, sino que también, debe propender hacia la formación de una ciudadanía íntegra, transformando al profesorado en un modelo de actuación ética a nivel personal y profesional para el estudiantado (Bazurto e Higuera, 2021; Ramos y López, 2019; Ramos, 2021; Sánchez et al., 2023; Vergara y Sandoval, 2014; Zeledón y Aguilar, 2020).

La configuración de una línea de investigación respecto de la relevancia del comportamiento ético del profesorado queda evidenciada a través de indagaciones como la desarrollada por Ramos y López (2019), quienes confirman como algunas falencias importantes de la ética del profesorado universitario al plagio académico, mal uso de financiamiento para investigación, entre otras faltas de carácter ético.

Otros estudios en la misma perspectiva como el de Bautista (2021) desagregan un amplio listado de situaciones comunes acontecidas al interior de las universidades que evidencian un comportamiento ético negativo del profesorado: acoso sexual, alteración de resultados de investigación, falsificación del curriculum vitae, entre otras.

Adicionalmente, estudios como el de Torquemada y Loredó (2021) desarrollan un instrumento para recoger la opinión docente sobre la ética profesional aplicada a la docencia universitaria y su evaluación en el desempeño del profesorado, favoreciendo el mejoramiento de la práctica ética del cuerpo docente en la educación superior, transformando a la identificación de los valores que caracterizan a la ética profesional del profesorado universitario en un ámbito de interés investigativo relevante (Quijada, 2019).

Uno de los ámbitos de creciente interés en los últimos años para la literatura que estudia la relevancia de las competencias éticas en la educación superior, se relaciona con el aumento del fenómeno del plagio académico, tanto del profesorado como entre el estudiantado universitario, como un ámbito en el que se identifica a la honestidad como un aspecto fundamental para la formación ética como una variable relevante que puede contribuir positivamente a la superación de dicha problemática (Díaz Castellanos et al., 2015; Gómez-Espinosa et al., 2022; Kim y Uysal, 2021; Muñoz et al., 2022; Porto et al., 2022; Rebollo et al., 2017; Sarmiento y Ocampo, 2022).

También, es posible observar en la literatura la existencia de diferentes estudios que analizan la problemática de la formación ética en diversas áreas disciplinares y/o profesionales al interior de las universidades, destacándose como algunos ejemplos: Ingeniería (Martín et al., 2021; Mendoza et al., 2018; Schiff et al., 2021), Medicina (Muhaimin et al., 2020), Odontología (Finkler y Souza, 2017; Vergara y Sandoval, 2014), Psicología (Bazurto e Higuera, 2021; Rodríguez y Covarrubias, 2023), Trabajo Social (Aguayo y Marchant, 2021; Cuenca y Román, 2023).

Así, por ejemplo, el estudio de Schiff et al. (2021) analiza desde una perspectiva cualitativa la relación entre la responsabilidad social personal y profesional con el desarrollo de una micro y macro ética generada a partir de la formación de estudiantes de ingeniería y ciencias computacionales, lo que se traduce en acciones éticas y socialmente responsable en el muy corto plazo, pero que no se asocian con el desempeño profesional en el largo plazo.

En lo relativo, específicamente, a la formación ética en programas universitarios de pregrado del campo de la gestión y la administración como ámbito de interés investigativo central del presente estudio, en la tabla 1 se resumen las principales características de algunas investigaciones identificadas en la literatura.

**Tabla 1***Ejemplos estudios formación ética en programas de pregrado en gestión y administración.*

<b>Autores/as</b>	<b>País</b>	<b>Ámbito disciplinar</b>	<b>Enfoque metodológico</b>	<b>Resultado / Conclusión</b>
Bedoya et al., 2021	Colombia	Contabilidad	Análisis documental	La ética en la formación desarrolla valores hacia el interés general y la lucha contra la corrupción.
Castillo et al., 2020	Cuba	Contabilidad y Finanzas	Estudio descriptivo	Elaboran propuesta para abordar la formación ética en IES.
Cienfuegos y Álvarez, 2015	México	Ciencias Políticas y Administración Pública	Enfoque cuantitativo	El 63% de las carreras analizadas ofrece al menos un curso obligatorio de ética o temáticas afines.
Figueroa et al., 2014	Chile	Gobierno y Gestión Pública	Enfoque cualitativo	El estudio identifica, describe y explica variables del proceso formativo de directivos públicos.
Mellen et al., 2017	España	Administración y Dirección de Empresas	Enfoque cuantitativo	El estudio observa escasa formación ética en el caso analizado.
Ramos et al., 2019	Perú	Administración de Empresas	Enfoque cualitativo	Los estudiantes afirman que plagiar es una práctica común e institucionalizada que empieza en el colegio y se perfecciona en la universidad.
Salas et al., 2019	Colombia	Administración de Empresas y Gestión de lo Público	Estudio de casos	Plantea que el ejercicio de la administración requiere habilidades éticas asociadas a la deliberación, a la toma de decisiones y a la definición de criterios de evaluación moral.
Zeledón y Aguilar, 2020	Costa Rica	Escuela de Administración de Negocios	Diseño Mixto	Docentes reafirman necesidad de fortalecer actuación ética en desempeño profesional del estudiantado.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1, es posible observar una importante diversidad de países y enfoques metodológicos que analizan casos de estudio en diversos programas universitarios pertenecientes al campo de la gestión y la administración en países iberoamericanos. Además, se destaca el leve predominio del interés investigativo sobre la formación ética en profesiones orientadas hacia la gestión de organizaciones empresariales, así como a la contabilidad como una de las carreras universitarias que también se destaca en el contexto de los estudios previos sobre formación ética en el campo de la gestión y la administración.

No obstante, la tabla 1 incluye dos estudios que analizan específicamente la formación de profesionales relacionados con la gestión pública (Cienfuegos y Álvarez, 2015; Figueroa et al., 2014) similares al caso estudiado en el presente artículo, uno de los cuales también corresponde a un caso chileno y en el que se afirma que:



La ética, la vocación de servicio público, la responsabilidad en el accionar, el pluralismo y el respeto a la diversidad, la imparcialidad, el sentido de comunidad, entre otros, todo ello orientado hacia el bien común, deben ser recogidos en el perfil de egreso de los administradores públicos, para responder así a las demandas del medio por profesionales capaces de desenvolverse con criterio en el complejo entorno de nuestros tiempos (Figuerola et al., 2014, p. 219).

Asimismo, en el estudio desarrollado por Salas et al. (2019) incluido en la tabla 1 identifica algunos aportes concretos de la formación ética en las profesiones de administración de empresas y gestión pública, que resultan de interés para el presente estudio, entre los que se destacan: 1) Fortalecimiento de la conciencia ciudadana; 2) Resolución de dilemas éticos en la toma de decisiones; 3) Fortalecimiento de la ética profesional.

Además, en dicha investigación se afirma que las prácticas formativas de la ética en el campo de la gestión y administración deben poseer: "...un marcado énfasis en la toma de conciencia ante fenómenos sociales que tienen un contenido ético [...] es decir, un legado que los estudiantes podrán usar en el ejercicio de su profesión" (Salas et al., 2019, p. 94).

Otra línea de investigación analiza la relevancia otorgada a diferentes tipos de competencias en el ámbito de la gestión y la administración o disciplinas afines como la contabilidad, mediante estudios como el de Montoya y Farías (2018) quienes identifican que empleadores, profesorado y estudiantado coinciden en reconocer la mayor importancia de los valores, la ética y las actitudes, por encima de habilidades y conocimientos. En una perspectiva similar, el estudio de Castrillón et al. (2015) analiza la relevancia otorgada por profesorado y empleadores para la disciplina administrativa en Colombia, en el contexto de las competencias del proyecto Tuning Latinoamérica (2004-2007), observándose coincidencia entre ambos grupos respecto de la importancia del compromiso ético en el ámbito de la educación superior.

Finalmente, en el ámbito de los programas de formación en el campo de la gestión y la administración, especialmente en las carreras universitarias ligadas al ámbito empresarial, es frecuente observar la relevancia otorgada a la ética empresarial u organizacional y más recientemente el importante vínculo existente entre el comportamiento ético y la responsabilidad social corporativa o empresarial, sobre todo en el contexto de los cursos de educación empresarial impartidos tanto por las IES como por las Escuelas de Negocios en Europa y Estados Unidos (Lozano, 2022; Martínez, 2022; Petrick et al., 2011; Van Liedekerke y Demuijnck, 2011; Tammeleht et al., 2021).

### 3. Metodología

La estrategia metodológica del presente estudio considera un enfoque cualitativo e interpretativo de investigación, mediante el cual se describen las perspectivas estudiantiles y docentes sobre la importancia de la formación ética en educación superior, en carreras universitarias de pregrado del campo de la gestión y la administración en Chile.

En virtud de lo anterior, se desarrolla un estudio de caso único como método de investigación (Stake, 1999), considerando el análisis de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Antofagasta en Chile, debido al interés intrínseco que dicho caso posee para estudiar la problemática de investigación en una carrera universitaria que posee 30 años de funcionamiento ininterrumpido, donde en los últimos 10 años a la fecha se ha implementado un rediseño curricular de formación por resultados de aprendizaje de competencias (Gaete et al., 2023).

El tipo de muestreo del estudio es no probabilístico por conveniencia, privilegiando la facilidad de acceso como criterio principal para la selección de los informantes clave que proporciona el estudio de caso único escogido para desarrollar la investigación.

En el proceso de recolección de la información cualitativa se utilizan dos técnicas conversacionales, para obtener los principales relatos del profesorado y estudiantado como informantes clave sobre la problemática estudiada: 1) entrevista semiestructurada con cinco docentes de ambos sexos con a lo menos dos años de experiencia docente y que no pertenecan al equipo de investigación y 2) grupo focal con diez estudiantes de último año, mayores de edad y de ambos sexos.

El procedimiento de toma de datos en ambas técnicas consideró la modalidad online mediante la plataforma TEAMS, proporcionándose enlace de acceso mediante correo electrónico institucional de cada informante clave, considerando la grabación del audio para su posterior transcripción.

Para la implementación de ambas técnicas de recolección de la información cualitativa se utilizó un guion de preguntas abiertas, previamente elaborado y validado por las investigadoras e investigadores adscritos al Núcleo de Investigación en Docencia Universitaria (NIDU) “Metodologías y Estrategias Docentes para la formación ética y socialmente responsable”, instancia que forma parte de la Política Institucional de fomento de la investigación en docencia de la Universidad de Antofagasta.

Además, para la preparación de las preguntas del guion se consideró como principal referente teórico al Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Antofagasta (2012), específicamente lo relativo al Principio Pedagógico del Modelo Educativo “Ética y reflexión de la enseñanza y el Aprendizaje.

Asimismo, para garantizar los aspectos éticos relacionados con la implementación de estudios sociales, se utiliza el consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Antofagasta, para resguardar adecuadamente la participación de ambos tipos de informantes clave anteriormente señalados.

El procedimiento de análisis de la información cualitativa recopilada en el trabajo de campo se orienta por los lineamientos emanados desde la Teoría Fundamentada (Gaete, 2014), desarrollando secuencialmente un microanálisis, codificación y categorización de los incidentes presentes en los relatos capturados en las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas y grupo focal realizados durante el estudio.

Los resultados obtenidos presentados a continuación, se identifican con una letra E para aquellos relatos provenientes desde las entrevistas semiestructuradas y con las letras FG para el caso del *focus group*. Además, la discusión de los relatos relacionados con cada categoría de análisis identificada en los resultados es triangulada con la literatura expuesta previamente en el artículo.

#### 4. Resultados

A partir de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas realizadas con el profesorado y el *focus group* desarrollado con el estudiantado de último año de la carrera, en la Tabla 2 se identifican las categorías de análisis y códigos relacionados con cada una, como resumen de los principales resultados obtenidos en el trabajo del campo.

**Tabla 2***Categorización y codificación de los resultados.*

CÓDIGOS	CATEGORÍAS	CATEGORÍA CENTRAL
1.1 Habilidades blandas		
1.2 Valores profesionales	<b>1. Ética profesional</b>	
1.3 Impacto laboral		<b>FORMACIÓN ÉTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR</b>
2.1 Transversalidad curricular		
2.2 Ética del profesorado	<b>2. Proceso formativo</b>	
2.3 Estrategias formativas		

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se exponen los principales extractos de los relatos identificados en las transcripciones, que permiten ilustrar las diferentes perspectivas del profesorado y estudiantado del caso de estudio sobre la relevancia de la formación ética en la educación superior en un programa de pregrado del campo de la gestión y administración.

#### 4.1. Ética profesional

En esta primera categoría de análisis, se describen fundamentalmente los relatos de los informantes clave relacionados con algunos aspectos éticos que en sus experiencias deben considerarse como ejes fundamentales de la formación ética de los y las profesionales en las aulas de las instituciones de educación superior. Según lo expuesto anteriormente en la tabla 2, se incluyen en esta categoría los tópicos: habilidades blandas, valores profesionales e impacto laboral.

##### 4.1.1. Habilidades blandas

La formación de competencias relacionadas con el comportamiento ético en la educación superior suele relacionarse coloquialmente con el desarrollo de las habilidades blandas como la honestidad, el trabajo en equipo o la empatía, aspectos que son incorporados por el profesorado en sus evaluaciones en el aula en el caso estudiado, como expone uno de los entrevistados en el estudio:

“En el caso de la evaluación yo considero un ítem en esa materia. Por ejemplo, desarrollar competencias blandas: cumple solidariamente con su equipo en la entrega de su encargo en el tiempo asignado. Obviamente que es un criterio que se puede desglosar” (E3).

Asimismo, las habilidades blandas son un aspecto que el profesorado observa durante las instancias formativas de carácter práctico o en terreno, como la honestidad, referida en este caso al plagio o apropiación de información, según la experiencia de dos de los docentes entrevistados:

“Como son asignaturas de derecho me permiten justamente entrar a explicar por qué desde el punto de vista legal y desde el punto de vista ético no es correcto apropiarse de información y también no es correcto no actuar conforme a lo esperado” (E4).

“Cuando ven que efectivamente tenemos personas con x necesidades, que tienen estos problemas, que logramos más a lo mejor ese elemento de empatía y de hecho más allá de la formación ética o todo lo que tiene que ver con los principios, todo lo que tiene que ver con la salida del estudiante del aula, son experiencias que para ellos les representa justamente un aprendizaje distinto” (E5).

Los relatos de los docentes expuestos anteriormente identifican diferentes contextos formativos específicos quienes destacan que mediante la honestidad frente al plagio o la empatía respecto de las necesidades del prójimo pueden desarrollarse como comportamientos éticos dentro de la formación ética en la educación superior.

Pero, el estudiantado también reconoce el aporte de la formación ética especialmente en su práctica profesional, en lo que refiere al desarrollo de las habilidades blandas, como son la ética profesional o el trabajo en equipo:

“La verdad que durante estos años yo destaco y la verdad se agradece que todos los profes en este caso, den relevancia al desarrollo de lo que son las habilidades blandas de todos nosotros, también está muy relacionado con llevar a cabo la capacidad de la ética, el trabajo en equipo, y con ello algo muy importante que es el profesionalismo y que eso, al menos yo personalmente lo traté de poner en práctica durante el desarrollo de mi práctica profesional y la verdad para mí fue una experiencia muy grata” (FGE5).

Los relatos expuestos anteriormente son concordantes con la literatura que destaca la necesidad de vincular a la formación ética en la educación superior con el desarrollo de una competencia específica dentro del proceso formativo en los diferentes perfiles profesionales ofertados por las IES, que no atomice el proceso formativo exclusivamente hacia contenidos y metodologías aisladas con una orientación fuertemente filosófica, en lugar de privilegiar una interacción con problemáticas sociales y ciudadanas relacionadas con el futuro ejercicio profesional del estudiantado (Aguayo y Marchant, 2021). Adquieren relevancia estudios como los de Sánchez et al. (2023) o Zeledón y Aguilar (2020) que asocian la formación ética con estrategias docentes como el aprendizaje servicio que favorecen procesos formativos situados y significativos.

Además, los relatos expuestos sobre las habilidades blandas son convergentes con estudios como el desarrollado por Fuentes et al. (2021) quienes concluyen que es necesario fortalecer las conductas profesionales de carácter ético en el currículo universitario, con el propósito de responder más adecuadamente a los requerimientos del mercado laboral sobre este tipo de competencias laborales.

#### **4.1.2. Valores y principios profesionales**

Otro aspecto observado es la importancia otorgada por el profesorado a la incorporación de valores y principios asociados con el perfil profesional del programa estudiado en el proceso formativo. Por ejemplo, en una de las entrevistas se señala que:

“...la mirada está centrada en el estudiante, creo que este es un camino más adecuado para enseñar a los estudiantes, no solo las competencias que necesitan desarrollar profesionalmente para desarrollarse, sino también valores” (E1).

También, uno de los informantes clave señalaba los valores, en específico la honradez, puntualidad, respeto y dignidad humana:

“...de repente yo hago un alto: ¡Valores, los voy intercalando con lo que voy viendo! El valor de la honradez, el valor de la puntualidad, el valor del respeto hacia los demás, el valor intransable de la dignidad humana” (E3).

Asimismo, durante el *focus group* desarrollado con el estudiantado se reconoce claramente la relevancia de los valores profesionales en su formación universitaria:

Cuando me hicieron la entrevista necesitamos una persona que sea ética y que tenga probidad [...] la verdad es que manejábamos mucho dinero extranjero y nacional, yo tenía que ir a depositar, tenga que ayudar a hacer cambios de dinero al extranjero, entonces en eso no tuvieron ningún problema conmigo y me decían se nota la calidad de buenos estudiantes que están sacando en tu carrera (FGE3).

En la Figura 2, se expone un resumen con los relatos destacados por los informantes clave del estudio, incluye segmentos de los docentes entrevistados y estudiantes participantes en el grupo focal, en los que identifican y describen algunos ejemplos de valores profesionales específicos que son reconocidos durante el proceso formativo del programa de pregrado del estudiado, como son la puntualidad, la transparencia, el respeto y la honestidad:

## Figura 2

*Ejemplos de valores profesionales identificados en las transcripciones.*

### **Puntualidad**

- "...una de las cosas que más se necesita fortalecer en los estudiantes es justamente que entiendan que los procesos tienen un principio y tienen un fin y que si uno pone pautas, reglas claras desde un inicio y que si uno señala ciertos plazos para entregar las evaluaciones, no es porque uno sea dictatorial o que uno quiera ser malvado, sino que va en el hecho simplemente de que es parte de las herramientas que tienen que adquirir" (E4)

### **Transparencia**

- "...la transparencia habla de uno mismo, de cómo debe ser o de los trabajos que uno realizaba y te lo enseñan muy bien en la carrera, los profesores son súper específicos en eso, al saber cómo actuar ante los hechos si uno ve corrupción, o saber decir no, esto no es correcto y exteriorizarlo también ante tu superior si es que te llega a pedir algo que no corresponde" (FGE2)

### **Respeto**

- "Por un lado está el respeto hacia las personas y el respeto al profesor, así como el profesor también debe tener respeto hacia los estudiantes y ese respeto también incluye el que deben seguir las instrucciones y deben seguir la normativa, tanto la normativa de la clase como el Reglamento de Estudiante de Pregrado, que también es un instrumento que lo deben tener en consideración y ellos lo saben" (E4)

### **Honestidad**

- "Muchas veces los estudiantes cortan y copian la información y la hacen pasar como propia ¡porque la ven ahí, la ven accesible la información! y no miden justamente de que son faltas a la ética, porque se están apropiando de información y además están desaprovechando la oportunidad de adquirir las propias herramientas, sus propios conocimientos" (E4)

Fuente: elaboración propia.

La figura 2 permite observar aquellos valores vinculados con el perfil profesional del caso estudiado que son destacados explícitamente por los informantes clave en sus relatos, como ejemplos recurrentes de sus experiencias asociadas al proceso formativo experimentado. Así, por ejemplo, los estudios de [Zeledón y Aguilar \(2020\)](#) o [Díaz Castellanos et al. \(2015\)](#) también identifican a la honestidad y el respeto como valores principales que deben desarrollarse en la formación ética del estudiantado, según la opinión del profesorado incluido en la investigación.

### 4.1.3. Impacto laboral

Uno de los aspectos identificados en las transcripciones de las entrevistas y *focus group* respectivamente, se relaciona con el impacto o relevancia laboral que adquiere la formación ética de los profesionales que egresan de la educación superior. Los profesores mencionaron refiriéndose a los alumnos, que:

“Cuando ingresen al mundo laboral van a trabajar con esto y justamente desde la perspectiva de la ética que es sumamente importante, más como Administradores Públicos que la ética profesional tiene que estar siempre por delante, siempre la honestidad, inclusive en las situaciones más problemáticas que puedan existir, y también haciéndoles entender de la perspectiva personal, en la experiencia profesional que uno tiene” (E2).

El estudiantado también reconoce abiertamente la relevancia laboral que posee una buena formación ética, especialmente durante su práctica profesional:

“...todos decían que a sus alumnos en práctica los consideran como que nos comportábamos súper bien, que teníamos buena ética, que se notaba que éramos empáticos, que nos gustaba trabajar en equipo, entonces eso era súper reconfortante” (FGE2).

Además, otro participante en el grupo focal señalaba que:

“Éramos como 9 los que estábamos en el Gobierno Regional y a la larga siempre se escucharon muy buenos comentarios de todos los compañeros, nos hicieron una junta con el gobernador y creo que lo que más destacaron de nosotros fue la ética que teníamos, el profesionalismo que teníamos y que todos destacábamos en todas las áreas de igual manera” (FGE4).

El aseguramiento de la calidad ética de la formación del estudiantado en las universidades les permitirá enfrentar de manera más eficiente los futuros desafíos profesionales del ámbito laboral, por lo que es necesario desarrollar propuestas de formación ética que superen los modelos normativos, privilegiando experiencias docentes en contextos situados y auténticos que favorezcan la deliberación profunda y significativa (Aguayo y Marchant, 2021).

## 4.2. Proceso formativo

La segunda categoría de análisis identificada en las transcripciones de entrevistas y *focus group*, se relaciona con aspectos que favorecen a la formación ética en la educación superior, entre los que se destacan la transversalidad curricular, la ética del profesorado y las estrategias formativas.

### 4.2.1. Transversalidad curricular

Dentro de los aspectos observados en los relatos de ambos tipos de informantes clave incluidos en el estudio, es posible destacar la importancia que se asigna al momento y lugar en los que tiene que ocurrir la formación ética en la educación superior. Desde las entrevistas con el profesorado es posible rescatar dos ejemplos relevantes:

“Durante la enseñanza transversal del alumno hacerle entender la importancia de lo que es ética. Entonces una dimensión, sumamente importante que va más allá de la metodología, de la enseñanza, sino de ser buen ciudadano, de ser un buen profesional e insisto todas las carreras deben de tener ética” (E2).

“Creo que los valores son transversales, sobre todo los valores que implican la ética y la moral profesional, también asumir los errores con humildad, no [...] reiterar, tratar de explicar eso a nuestros estudiantes y que sigan prosperando por un camino provechoso para que ellos también puedan ir creciendo” (E3).

Además, el estudiantado que participa en el *focus group* también describe la relevancia de este aspecto:

“Es algo que se te repite constantemente en todo, durante toda la carrera, el tema de la ética y la probidad, yo creo que es algo que lo que tenemos más claro, más todavía cuando llegamos a la práctica, cuando vemos el tema de los sumarios y toda la cuestión” (FGE1).

En complemento de lo anterior, se describe la inconveniencia de concentrar en una sola asignatura a la formación ética al final de la carrera:

“Esa perspectiva de la ética profesional es sumamente importante, porque como docentes tenemos que ver esto ojalá desde el día uno, desde el día uno hasta que el alumno salga de la universidad, porque en mi tiempo ética profesional fue una asignatura en 4°, 5° año antes de salir” (E2).

La transversalidad de la formación ética en la educación superior contemporánea es un aspecto discutido por la literatura en cuanto impacto en el proceso formativo, recomendando no circunscribir los aspectos éticos únicamente a la asignatura de ética profesional, por el contrario, desplegarlos en todas las asignaturas del currículo de manera integral combinando los aspectos cognitivos, emocionales y sociales (Castillo et al., 2020; Martí et al., 2014).

#### 4.2.2. *Ética del profesorado*

La formación ética debe estar fuertemente relacionada con la ética del propio profesorado, para plasmar en el aula un comportamiento que respalde la formación ética del estudiantado en las diferentes acciones y decisiones implementadas en el aula:

“Creo que, como docentes, tenemos una responsabilidad en ese tema cuando elegimos que es lo que vamos a enseñar, principalmente. Cuando diseñamos los contenidos que queremos mostrarles” (E1).

“Ha ido permitiendo que los estudiantes vayan desarrollando justamente estas habilidades éticas, porque van entendiendo que deben actuar de manera correcta, que deben seguir las instrucciones, que deben cumplir con los plazos y eso a la larga va generando la formación en el estudiante, van haciendo lo suyo finalmente” (E4).

Otra de las cuestiones que el profesorado destaca en las entrevistas desarrolladas durante el estudio, dice relación con el plagio académico y la importancia de formar a los estudiantes en el adecuado uso y citación de las fuentes bibliográficas:

“Hay que siempre trabajar también con valores transversales, lo que significa lo ético-profesional, o sea, bien que hagan un encargo, pero por favor tienen que citar las fuentes y sobre todo trabajar el ejercicio de enseñar al estudiante como se debe citar y trabajar en los encargos de investigación” (E3).

“Me dedico en varias clases a explicar justamente como se debe realizar una investigación bibliográfica, como se debe citar, como deben responder una evaluación, que, si yo permito que utilicen el código, no es para que me corten y peguen un artículo porque eso no es evaluable” (E4).

Los aspectos relacionados con la ética del profesorado también son recogidos en uno de los relatos del grupo focal con el estudiantado, ratificando la relevancia de este elemento:

“Igual dentro de todos los años de formación con los profes que son los de la carrera, nunca sentí algo no ético, al contrario [...] creo que nos transmitieron eso, de muy buena manera y creo que todos lo acogimos bien, porque sé que a todos nos evaluaron muy bien en términos de comportamiento en nuestra práctica [profesional]” (FGE3).

Así, la literatura ratifica ampliamente la importancia que tiene la ética del profesorado en la formación ética del estudiantado, transformando al cuerpo docente en un claro y permanente ejemplo y referente para sus estudiantes tanto dentro como fuera de las aulas (Ramos y López, 2019; Vergara y Sandoval, 2014).

Además, el creciente aumento de investigaciones sobre la relación entre el plagio académico y la carencia de formación ética en la educación superior avala claramente los relatos identificados en las transcripciones del presente estudio (Kim y Uysal, 2021; Muñoz et al., 2022; Porto et al., 2022; Rodríguez, 2023).

#### 4.2.3. Estrategias formativas

Durante las entrevistas realizadas con el profesorado del programa estudiado, es posible constatar la relevancia que el cuerpo docente le asigna a la evaluación del comportamiento ético del estudiantado durante su proceso formativo:

“Se logró finalmente que muchos estudiantes lo entendieran, que finalmente no es porque yo sea pesada [exigente], sino porque finalmente es parte de lo que se está midiendo: actuar éticamente, actuar de manera proba, de manera íntegra y eso también incluye respetar las instrucciones y cumplir los plazos” (E4).

“La formación ética y todo aquello cuesta hacerlo desde el aula y a lo mejor desde mi experiencia la forma más representativa de esa formación es poniendo uno cuando corresponde una sanción en realidad cuando se falta justamente a la ética, justamente en el contexto en el cual nos encontramos, sea una prueba, ya sea que haya un maltrato entre compañeros, creo que ahí va un poquito más en la sanción, de ser un poquito más ejemplificador” (E5).

Asimismo, el reconocimiento del estudiantado hacia la importancia del nivel de exigencia de la ética durante el proceso formativo también es observado durante el *focus group*:

“Me di cuenta lo que realmente los profes nos enseñan, en cuanto a la ética, la probidad es algo sumamente importante, porque uno no sabe el día de mañana con quién te toca trabajar o qué tipo de usuario atender y uno siempre que tener eso, llevar a cabo el desarrollo de las habilidades blandas, pero sin perder de vista el profesionalismo” (FGE5).

La relevancia de otorgar una perspectiva más práctica a la formación ética del estudiantado en la educación superior es reconocida por estudios como el de Salas et al. (2019), en el que se reconoce la importancia de generar conciencia de los fenómenos sociales y los dilemas éticos que afectan la toma de decisiones de las profesiones universitarias del campo de la gestión y la administración.



## 5. Conclusiones

En este estudio se ha podido evidenciar la importancia y valoración que posee la formación ética tanto para el profesorado como para los estudiantes del programa observado. Los principales hallazgos encontrados apuntan a que la formación ética se basa, mayormente, en la observación de experiencias reales y el ejemplo que pueden brindar los docentes en este ámbito, más que en un conocimiento teórico- filosófico, enfocado en una asignatura en particular. En el mismo sentido, se da una valoración significativa a la transversalidad de la formación ética, en cada etapa de la carrera o programa, para que en el campo de la gestión podamos contar con profesionales, íntegros, activos y comprometidos con su entorno social.

A su vez, otro hallazgo se relaciona con las metodologías de enseñanza aprendizaje utilizadas para formar profesionales éticos las cuales debe estar vinculadas a que los estudiantes tengan un acercamiento con la realidad para así generar una mayor conciencia ciudadana, desarrollando en los estudiantes de las IES un conjunto de habilidades sociales e interpersonales, siendo la ética una de las principales.

Otra dimensión que se destaca en este estudio dice relación con los valores profesionales y el impacto que estos tienen en el ámbito laboral de los futuros profesionales. En este sentido, se destacan el respeto, la honestidad, la transparencia y la puntualidad como valores básicos para ponderar la calidad ética de los profesionales de la gestión. Además, el que los estudiantes sean formados bajo estos valores profesionales contribuye a que los desafíos en el ámbito laboral se enfrenten con mayor eficiencia y profesionalismo.

Los resultados obtenidos, tienen una implicancia en cómo entender la formación ética de los futuros profesionales del ámbito de la gestión, contribuyendo en un cambio de perspectiva en la incorporación de esta dimensión en los programas de estudio, como un eje transversal en la totalidad del ciclo formativo y no tan solo circunscrita a una asignatura en específico. Este cambio de perspectiva delega, además, una responsabilidad mayor al profesorado, puesto que estos son considerados los promotores, garantes y fiscalizadores de las acciones éticas dentro de la experiencia formativa, a través de su propio actuar. En concordancia con ello, la formación ética implicará el cambio en las estrategias de enseñanza, las cuales deben poner al estudiante como centro y privilegiando el contacto con la realidad social y sus problemáticas.

En conclusión, se puede establecer que la formación ética en la educación superior, en especial en el ámbito de la gestión y la administración es indispensable debido a que se ha transformado en un factor que permite ponderar la calidad de estudiantes y futuros profesionales que estarán al servicio de la ciudadanía. Así mismo la formación ética permite a los estudiantes adquirir una ventaja competitiva, altamente valorada en la actualidad, transformándose un factor diferenciador al momento de insertarse en el ámbito laboral. No obstante, para que ello sea posible debe generarse un círculo virtuoso, compuesto por: un profesorado ético, transversalidad curricular y estrategias formativas conectadas a la realidad laboral imperante.

Los resultados obtenidos, pueden ser un punto de partida para que los investigadores en docencia puedan interesarse en profundizar la temática, desde otros enfoques como el cuantitativo, en especial para medir la incorporación de la competencia ética en los estudiantes o la efectividad de estrategias como el Aprendizaje Servicio en la formación ética. También, podría existir una proyección de la investigación en cuanto a los casos de estudio, el cual podría servir para realizar un estudio comparativo con otros programas o universidades, o inclusive desarrollar el estudio en programas distintos al área de la gestión.

## Agradecimientos

El artículo está adscrito al Núcleo de Investigación en Docencia Universitaria (NIDU2-001-21) perteneciente a la Universidad de Antofagasta, iniciativa denominada “Metodologías y estrategias docentes para la formación ética y socialmente responsable en la Universidad de Antofagasta” (2022-2023).

## Referencias

- Aguayo, C. P. y Marchant, A. P. (2021). Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social. *Perfiles Educativos*, 43(171), 102-118. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59678>.
- Arango, T. O. E., Martí, N. J. J., Montoya, Z. P. A. y Puerta, L. I. C. (Coord., 2016). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: universidad, sociedad y sujeto*. Medellín: Funlam. [https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/91\\_Etica\\_profesional\\_y\\_RSU.pdf](https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/91_Etica_profesional_y_RSU.pdf).
- Arellano, S. R. (2014). La formación en valores en el ámbito de la educación superior. *Convergencia Educativa*, 4, 9-23. <https://revistace.ucm.cl/article/view/281>.
- Bautista, O. D. (2021). Ética para la universidad: problemas y retos actuales. *Encuentros Multidisciplinarios*, 68, 1-16. <https://bit.ly/44Mmb0S>.
- Bazurto, B. H. e Higuera, R. D. (2021). Concepciones de la ética en docentes universitarios y su influencia en la educación superior. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 39(3), 1-19. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10324>.
- Bedoya, P. L., Sánchez, M. X. y Sánchez, C. S. (2021). Ética y responsabilidad social como mecanismos de formación integral para el ejercicio profesional del Contador. *Revista Entramado*, 17(2), 146-161. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7829>.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 10(24), 93-123. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/752>.
- Briones, S. E. y Lara, S. L. (2016). Educación ética en la universidad a través del diálogo multicultural online. *Comunicar*. 47, 99-107. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-10>.
- Castillo, P. Y., Baute, A. L. M., Silva, L. C. A., Fernández, R. L. y Seoane, R. L. M. (2020). La formación ética desde la institución universitaria. Una propuesta para el estudiante de la Licenciaturas en Contabilidad y Finanzas. *Revista Universidad y Sociedad*. 12(4), 135-139. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1623>.
- Castrillón, J., Cabeza, L. y Lombana, J. (2015). Competencias más importantes para la disciplina administrativa en Colombia. *Contaduría y Administración*, 60(4), 776-795. <http://www.cya.unam.mx/index.php/cya/article/view/800>.
- Cienfuegos, V. M. A. y Álvarez, M. A. M. (2015). Trascendencia de la formación ética pública en la Licenciatura Ciencias Políticas y Administración Pública. *Espacios Públicos*, 18(43), 97-108. <https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/19375>.
- Correa, F. (19 de febrero de 2015). *A propósito del caso Penta: La deficiente formación ética de los economistas*. CIPER Chile. <https://bit.ly/3sN6REh>.
- Cuenca, S. M. y Román, M. B. (2023). La formación ética en el Grado en Trabajo Social de las universidades españolas. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 207-227. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.23428>.

- Díaz Castellanos, E. E., Díaz Ramos, C., Díaz Castellanos, K., & Franco Zanatta, M. (2015). Ética: ¿cuál es la percepción de los jóvenes universitarios? *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 14(27), 137–146. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/9>.
- Figuerola, H. V. L., Pliscoff, V. C. H. y Araya, O. J. P. (2014). Desafíos a la formación de los futuros directivos públicos del siglo XX. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 64, 207-234. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/994>.
- Finkler, M. y Souza, R. F. R. (2017). La dimensión ética de la educación superior en odontología: un estudio en Brasil. *Bordón*, 69(4), 35-49. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/54406/36520>.
- Flores, A. G. y Gasca, G. Y. C. (2021). Formación en competencias éticas y ciudadanas en la Universidad. *Revista Universitaria del Caribe*, 27(2), 17-26. <https://doi.org/10.5377/ruc.v27i02.13563>.
- Fuentes, G.Y., Moreno-Murcia, L.M., Rincón-Tellez, D. y Silva-García, M.B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación Universitaria*, 14(4), 49-60. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v14n4/0718-5006-formuniv-14-04-49.pdf>.
- Gaete, Q. R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 149-172. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n48/n48a06.pdf>.
- Gaete, Q. R., González, C. A. y Carmona, R. G. (2023). Metodologías docentes y evaluativas para la formación universitaria en gestión y administración en la Universidad de Antofagasta, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52837>.
- Gómez-Espinosa, M., Clavel San Emeterio, M., & Navaridas-Nalda, F. (2022). Percepciones sobre el plagio académico en un contexto de enseñanza digital universitaria. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(1), 45–62. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90340>.
- Hirsch, A. A. y Pérez, C. J. (Coord.) (2019). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://bit.ly/3Z8uK54>.
- Iracheta Fernández, F. (2011). ¿Qué significa una formación ética? *En-claves del pensamiento*, 5(10), 147-172. <https://www.enclavesdelpensamiento.mx/index.php/enclaves/article/view/163>.
- Kim, H. J., Uysal, H. (2021). Shifting the discourse of plagiarism and ethics: a cultural opportunity in higher education. *International Journal of Ethics Education*, 6, 163–176. <https://doi.org/10.1007/s40889-020-00113-z>.
- Lozano, J. M. (2022). From Business Ethics to Business Education: Peter – Hans Kolvenbach’s contribution. *Humanistic Management Journal*, 7(1), 135-156. <https://doi.org/10.1007/s41463-022-00122-8>.
- Lúquez, P., Fernández, O., y Bustos, C. (2014). Formación ética del estudiante universitario socialmente responsable. *Omnia*, 20(2), 120-134. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/19622>.
- Martí, N. J. J., Gaete, Q. R. A., Puerta, L. I., y Martí, V. M. (2014). Responsabilidad social y ética en la educación superior: Marcos y experiencias. En A. Hirsch A. y R. López Z. (coord.) *Ética profesional en Educación Superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (pp. 19-37). Ediciones del Lirio.

- Martín, D. A., Conlon, E. & Bowe, B. (2021). A Multi-level Review of Engineering Ethics Education: Towards a Socio-technical Orientation of Engineering Education for Ethics. *Science and Engineering Ethics*, 27(60). <https://doi.org/10.1007/s11948-021-00333-6>.
- Martínez, D. (2022). Ética y responsabilidad social: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Universidad del Carabobo. *Revista FACES*, 4(2), 318-338. <https://typeset.io/papers/etica-y-responsabilidad-social-facultad-de-ciencias-1g8a899y>.
- Mellen, V. T., Tey, T. A. y Esteban, B. F. (2017). Formación ética en el grado de Administración y Dirección de Empresas en España: Posibles contrariedades. *Bordón*, 69(4), 51-62. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690404>.
- Mendoza, B. M. R., Oliveros, R. M. A., & Valdez, S. B. (2018). La ética profesional desde la perspectiva de los alumnos de ingeniería de una universidad pública. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 161-169. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/519>.
- Montoya, C. J. y Farías, M. G. M. (2018). Competencias relevantes en contaduría pública y finanzas: ¿existe consenso entre empleadores, profesores y estudiantes? *Contaduría y Administración*, 63(2), 1-18. <http://www.cya.unam.mx/index.php/cya/article/view/1265>.
- Muhaimin, A., Hoogsteyns, M., Utarini, A. y Willems, D. L. (2020). Ethics education should make room for emotions: a qualitative study of medical ethics teaching in Indonesia and the Netherlands. *International Journal of Ethics Education*, 5, 7-21. <https://doi.org/10.1007/s40889-019-00082-y>.
- Muñoz, C. J., Espiñeira, B. E. y Pérez, C. M. (2022). Conceptualización del plagio académico desde la percepción de distintos agentes de la educación superior. *Revista Innovaciones Educativas*, 24, 5-20. <https://doi.org/10.22458/ie.v24iEspecial.4328>.
- Petrick, J. A., Cragg, W. y Sañudo, M. (2011). Business Ethics in North America: Trends and Challenges. *Journal of Business Ethics*, 104(Suppl 1), 51-62. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1262-1>.
- Porto, C. A. M., Mosteiro, G. M. J., Gerpe, P. E. M. y Lorenzo Rey, Á. (2022). Perspectivas de los estudiantes universitarios sobre el plagio durante la pandemia por COVID-19. *Revista Fuentes*, 24(3), 258-269. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/20742/19485>.
- Quijada, L. K. Y. (2019). Los valores que caracterizan la ética profesional de los profesores de la Universidad de Colima. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 265-284. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n76/0120-3916-rcde-76-265.pdf>.
- Ramos, T., Damian, E., Inga, M., Arias, D., & Caurcel, M. (2019). Actitudes hacia el plagio en estudiantes de Administración de Empresas de dos universidades privadas en Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 33-58. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.264>.
- Ramos, G. y López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 185-199. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>.
- Ramos, G. (2021). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Revista Conrado*, 17(S3), 62-69. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2138/2084>.
- Rebollo, Q. N., Espiñeira, B. E. M., & Muñoz, C. J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (06), 192-196. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>.

- Reyes, R. V. y Vázquez, L. E. F. (2021). Formación ética en estudiantes universitarios. *Formación ética en estudiantes universitarios. Realidades*, 10(1), 83-100. <https://realidades.uanl.mx/index.php/realidades/article/view/118>.
- Rodríguez, J. (2023). Ampliando el horizonte sobre el plagio académico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 97, 661-672. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v28n97/1405-6666-rmie-28-97-661.pdf>.
- Rodríguez, A. H. & Covarrubias, P. P. (2023). Ética, poder y violencia en la práctica docente: su significado en la formación de estudiantes universitarios. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 13(2), 1–24. <https://doi.org/10.18175/VyS13.2.2022.6>.
- Salas, G. Á, Gallo, C. G. A. y Higuera, G. A. K. (2019). La formación ética en la administración y la gestión pública: experiencias de enseñanza en la educación superior colombiana. *Integritas: Revista de Ética*, 2(3), 82-97. <https://bit.ly/3EtvvMr>.
- Sánchez, B. E. J., San Martín, G. S., Rodríguez, T. P. y Jiménez, T. N. (2023). La integración de las competencias éticas en los estudios universitarios. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 25, 53-74. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.866>.
- Sarmiento, J. A., & Ocampo, C. I. (2022). Enfoques Frecuentista y Bayesiano en el Estudio del Plagio Académico. Una Propuesta Innovadora en Investigación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*, 21(1), 139–158. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.007>.
- Schiff, D. S., Logevall, E., Borenstein, J., Newstetter, W., Potts, C. y Zegura, E. (2021). Linking personal and professional social responsibility development to microethics and macroethics: Observations from early undergraduate education. *Journal of Engineering Education*, 110(1), 70-91. <https://doi.org/10.1002/jee.20371>.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tammeleht, A., Rodríguez, T. M. J., Koort, K. y Löfström, E. (2021). Scaffolding Collaborative Case-Based Learning during Research Ethics Training. *Journal of Academic Ethics*, 19, 229–252. <https://doi.org/10.1007/s10805-020-09378-x>.
- Torquemada, G. A. D. y Loredó, E. J. (2021). Validación de un Cuestionario de Evaluación de la Ética Profesional Docente Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 101–114. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.006>.
- UNESCO (17 de febrero del 2020). *Ética y valores en la educación superior del Siglo XXI*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/3sJYzwN>.
- Universidad de Antofagasta (2012). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad de Antofagasta*. <https://www.uantof.cl/wp-content/uploads/2022/07/D.E.-4061-2012-PEI-UA.pdf>.
- Valera, L. (2021). ¿Qué significa aplicar? La vida no es IKEA. En Valera, L. y M. Carrasco (Eds.) *Manual de Ética Aplicada: De la Teoría a la Práctica* (pp. 85-94). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Valera, L. y Carrasco, M.A. (eds.) (2021). *Manual de Ética Aplicada: De la Teoría a la Práctica*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112>.

- Van Liedekerke, L. y Demuijnck, G. (2011). Business Ethics as a Field of Training, Teaching and Research in Europe. *Journal of Business Ethics*, 104, 29-41. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1260-3>.
- Vanegas, C. E. A., Moreno, L. V. y Echeverri, R. P. (2020). Ética de lo público: formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista CS*, 31, 297-325. [https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista\\_cs/article/view/3251](https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/3251).
- Vergara, G. C. y Sandoval, V. H. (2014). El docente universitario y la formación ética de los estudiantes de Odontología. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 11(1), 7-11. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1112014/esq111.pdf>.
- Zeledón, M. y Aguilar, O. (2020). Ética y docencia universitaria. Percepciones y nuevos desafíos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1201>.



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>

---

# Decisiones curriculares en contextos de planificación compartida: Tres estudios de caso en escuelas chilenas

María Paz Faúndez Bastías, Angélica Guzmán Droguett, César Maldonado-Díaz

Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile

*Recibido: 15 de septiembre 2023 - Revisado: 17 de mayo 2024 - Aceptado: 17 de junio 2024*

---


### RESUMEN


---


La coeducación y la coplanificación son procesos pedagógicos relevados con fuerza en las últimas décadas como consecuencia de políticas educativas que han otorgado mayor protagonismo a este tipo de colaboración docente. Sin embargo, existe escasa evidencia respecto de las decisiones curriculares que se toman en dichos espacios, concretamente, en relación con las actorías participantes, las fases decisionales, los niveles de concreción y los componentes curriculares abordados. Este estudio cualitativo y exploratorio se centró en los procesos de planificación compartida de tres duplas profesionales compuestas por profesoras de enseñanza básica (PEB) y profesoras de educación diferencial (PED) en primer ciclo básico. Las videogravaciones de estas reuniones fueron sometidas a un análisis temático del discurso, a partir del cual se constató que los procesos decisionales suelen limitarse a la fase de cierre de decisiones, siendo las PEB quienes concentran el protagonismo mientras que las PED intervienen en escasas instancias de la deliberación. A su vez, se evidenció que el foco decisional está puesto en los contenidos por sobre los objetivos del proceso formativo y que la mayor parte de las decisiones refieren al nivel micro. Este estudio aporta hallazgos iniciales respecto de las dinámicas de relación entre PEB y PED al momento de definir la dimensión curricular de la coplanificación.

---

Correspondencia: [María Paz Faúndez Bastías](mailto:María Paz Faúndez Bastías) (M. Faúndez).

 <https://orcid.org/0000-0003-1443-0653> (mfaundez@ucsh.cl).

 <http://orcid.org/0000-0002-9494-7689> (mguzmand@ucsh.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-6507-8093> (cmaldonadod@ucsh.cl).

*Palabras clave:* Currículum; toma de decisión; coeducación; planificación educativa; profesión docente.

---

## Curricular decisions in contexts of shared planning: Three case studies in Chilean schools

---

### ABSTRACT

---

Coteaching and coplanning are pedagogical processes that have gained significant attraction in recent decades, primarily due to educational policies that have prioritized this type of teacher collaboration. However, there is a lack of evidence about the curricular decisions made in these spaces, particularly concerning the participating actors, the decisional phases, the levels of concretion, and the curricular components that are addressed. This qualitative and exploratory research focused on the shared planning processes of three pairs made by primary education teachers (PEB) and differential education teachers (PED) in the first four years of the school trajectory. The video recordings of these meetings were subjected to a thematic analysis of discourse that allowed us to conclude that the decision-making processes are usually limited to the decision-closing phase, with the primary education teachers displaying the leading role while the differential education teachers intervene in a few instances. Additionally, it demonstrated that the decision-making process prioritizes the content over the learning process's objectives, with the majority of decisions occurring at the micro level. This study provides initial findings regarding the relationship dynamics between primary and differential education teachers when defining the curricular dimension of coplanning.

*Keywords:* Curriculum; decision making; coeducation; educational planning; teaching profession.

---

### 1. Planteamiento del problema

Desde hace unas tres décadas, en Chile se ha desarrollado una serie de acciones tendientes a reconfigurar la comprensión sobre la formación escolar, colocando el foco de atención en la heterogeneidad del estudiantado. Entre otras razones, esto se produce por cambios en el marco legal y por la puesta en vigencia de políticas orientadas al fortalecimiento de la enseñanza (Ávalos, 2014; Ruffinelli, 2016), en las que se posiciona la inclusión como un eje de crecimiento (Ministerio de Educación, 2015).

En este contexto, la docencia ha presentado modificaciones sustantivas, las que han derivado en una diversificación de la toma de decisiones curriculares, tanto en el aula como fuera de ella. Una de las políticas nacionales que ha favorecido dichos cambios es la vinculada con los Proyectos de Integración Escolar (PIE), los que desde 1990 se estructuran como un escenario que permite dar respuestas educativas ajustadas a las demandas de niños, niñas y jóvenes en la educación regular (Ministerio de Educación, 2004).

Una de las estrategias centrales en que el PIE se apoya para cumplir su propósito es abrir espacios para que el profesorado genere redes de trabajo colaborativo que fortalezcan los escenarios educativos, promoviendo la coeducación entre docentes de enseñanza básica y



de educación diferencial (Ministerio de Educación, 2005). Así, y de forma paulatina, se han favorecido prácticas que implican un trabajo compartido entre docentes de diversas especialidades (Maldonado-Díaz, 2021; Figueroa et al., 2020; Urbina et al., 2017), que no se focalizan solo en aspectos metodológicos, sino que se fundamentan en la construcción de escenarios de deliberación conjunta que potencien procesos de toma de decisiones curriculares entre pares de profesionales de la educación.

Estos procesos decisionales son fundamentales para el desarrollo de oportunidades de aprendizaje, puesto que se refieren a las dimensiones centrales de la formación, es decir, al *para qué* (objetivos) y al *qué* (contenidos) del aprendizaje estudiantil, sustentándose en una deliberación consciente e intencionada por parte del profesorado (Faúndez, 2023). Un espacio privilegiado para la puesta en acto de esta reflexión curricular, en el marco de la coeducación aludida, es la planificación compartida.

De forma paralela, en los últimos años ha crecido el número de estudios interesados en indagar la forma en que se toman decisiones curriculares en la escuela. Estos se han focalizado en distintos aspectos, tales como los grados de contextualización que dichas decisiones alcanzan (Pinto, 2012), los niveles de autonomía que se movilizan en tales deliberaciones (Caballero, 2020) y las condiciones en que se generan los procesos decisionales respectivos (Campillay, 2018), entre otros. Sin embargo, existe escasa evidencia que profundice, con especificidad, en los procesos de toma de decisiones curriculares en espacios de planificación compartida.

Esta mirada cobra especial relevancia, en tanto se entiende que una planificación compartida genera oportunidades para que el profesorado comparta sus experiencias, discuta los argumentos de sus reflexiones profesionales y llegue a acuerdos consensuados respecto de los aprendizajes a abordar y las acciones más adecuadas a esos fines (Sileo, 2011; Tannock, 2009; Pratt et al., 2016).

### 1.1. Decisiones curriculares

Como se esbozó, una decisión curricular corresponde a un proceso deliberativo, racional e intencionado, a partir del cual las actorías educativas analizan y abordan formativamente el escenario del que forman parte. Es en este espacio que las comunidades escolares colocan en tensión las prescripciones curriculares nacionales, las definiciones institucionales y la realidad escolar específica, configurando alternativas de acción a partir de criterios y consideraciones que las fundamenten (Aoki, 2005; Insunza, 2023).

Este proceso de toma de decisiones curriculares tiene diversos focos, no obstante, según señala Magendzo (2018), se concreta como una elección referida a los conocimientos, aprendizajes y/o competencias a enseñar. En otras palabras, se centra en el *para qué* de la enseñanza, dando origen a prácticas formativas orientadas hacia fines educativos específicos (Insunza, 2023). Autores como Gimeno (2010) agregan que otro de los componentes fundamentales que se abordan en las decisiones curriculares es el contenido a enseñar, el que deriva de los propósitos de aprendizaje previamente planteados, relevando el *qué* de la formación.

En la práctica del profesorado estas decisiones curriculares desencadenan un conjunto de otras decisiones que, si bien no forman parte del estudio presentado en este artículo, también constituyen el proceso pedagógico. Estas se vinculan con las estrategias de enseñanza y los recursos, es decir, con el *cómo* o el *con qué* de la enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 2005). Dichas opciones, de naturaleza metodológica, buscan precisar qué actividades, en cuánto tiempo, en cuáles espacios y con qué materiales, entre otros, resultan ser más adecuados para la construcción del aprendizaje respectivo.

Existe consenso en la literatura sobre la premisa de que las decisiones curriculares no operan de forma neutral, mecánica, ni preestablecida, por el contrario, se sustentan en una variedad de entramados, entre ellos ideológicos, políticos y socioculturales, llevando a quienes las desarrollan a construir una trama deliberativa propia (De Alba, 2007; Pinar, 2014; Cox, 2018; Caballero, 2020). En indagaciones centradas en estos procesos, se visualiza que tales decisiones se desenvuelven, a lo menos, en dos momentos: el preactivo, referido al diseño curricular elaborado “antes de la clase” y que tiene como producto la planificación respectiva; y el interactivo, construido “dentro de la clase” y que deriva en decisiones curriculares que emergen durante el escenario formativo concreto (Guzmán, 2002).

En términos generales, la toma de decisiones curriculares asume una lógica similar a la identificada en cualquier proceso decisional, iniciándose como una idea y finalizando en la concreción del acto respectivo, es decir, posee un componente de pensamiento y uno de ejecución. En esta dinámica, la estructura deliberativa: a) identifica el conflicto que debe ser intervenido, reconociendo los espacios decisionales que emergen; b) analiza y evalúa posibles alternativas de acción, considerando riesgos y oportunidades asociados a cada posibilidad de acción; c) selecciona la opción más adecuada, esbozando el proyecto mental a realizar; d) coloca en práctica la definición asumida, realizando ajustes de ser necesario; y, finalmente, e) evalúa el proceso desarrollado, generando retroalimentación para escenarios decisionales futuros y semejantes (Vélez, 2006).

Dado que este trabajo indagativo se insertó en un escenario de coplanificación respondiendo a un momento preactivo, en esta reflexión se consideran solo las fases que no llegan a ser concretadas en el aula, es decir, el foco concluye en el proyecto mental elaborado y en las consecuentes decisiones curriculares diseñadas, que son parte constitutiva de la planificación correspondiente. En este marco, las decisiones curriculares preactivas se organizan en tres momentos: i) inicial, relativo al reconocimiento de un problema curricular, tomando conciencia del conflicto que demanda la deliberación; ii) intermedio, consistente en la búsqueda y evaluación de soluciones curriculares, a partir de la argumentación y discusión de las opciones existentes; y, iii) final, en el que se define la decisión curricular, dando cierre al proceso deliberativo en desarrollo.

Esta comprensión del currículum como campo, a partir de la que se aborda la acción curricular como un fenómeno en permanente definición (Johnson, 2023), otorga complejidad a la reflexión, pues analiza estos procesos desde una perspectiva de construcción constante, en el que las decisiones configuran el currículum como un proyecto dinámico y con identidad propia (Gimeno, 2010). De ahí que en la literatura el quehacer curricular sea asumido como un espacio esencial para las actorías educativas, pues se despliegan mecanismos de negociación e imposición (De Alba, 2007), a la vez que la participación sistemática y permanente en su discusión y definición, fortalece el desarrollo profesional docente (Di Pizzo y Cabrera, 2021).

A su vez, existe evidencia de que la envergadura y naturaleza de una decisión curricular está ligada al contexto en que esta es asumida y a su alcance. Al respecto, Van den Akker (2010) distingue cinco niveles de concreción: supra (global), macro (país), meso (institución), micro (aula) y nano (estudiante). Dado el énfasis de esta investigación en el ejercicio docente cotidiano, destacaremos dos: el nivel ‘micro’, relacionado con las decisiones curriculares que se toman para atender a la realidad de aula, considerando las necesidades del grupo de estudiantes; y, el nivel ‘nano’, en el que se realizan definiciones curriculares más acotadas, atendiendo a un o una estudiante en particular.

## 1.2. Coeducación y planificación compartida

En Chile, la cantidad de establecimientos educacionales con financiamiento estatal que se adscriben a Proyectos de Integración Escolar (PIE) son 6.091 ([Ministerio de Educación, 2023](#)). Uno de los propósitos declarados por dichos proyectos es la práctica del trabajo colaborativo en equipos multidisciplinarios en las instituciones que reciben financiamiento del Estado. La política plantea que se constituyan equipos de aula compuestos por docentes de educación básica, de educación diferencial, fonoaudiólogos/as y psicólogos/as, instalándose esta aproximación multidisciplinaria como una estrategia fundamental para el fortalecimiento del aprendizaje en contextos de coeducación ([Ministerio de Educación, 2009, 2015, 2017](#)). De acuerdo con estas orientaciones, las actorías docentes de educación básica y de educación diferencial son responsables, de manera compartida, de las labores formativas principales, ya que –en conjunto– planifican, realizan clases y generan evaluaciones para sus estudiantes, entre otras tareas.

En los establecimientos que cuentan con PIE, la coeducación supone a dos o más personas que “comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso” ([Ministerio de Educación, 2013, p. 44](#)). Estas acciones podrían asumir formas diferentes, dependiendo de los enfoques de las actorías implicadas y del grado de confianza existente entre ellas ([Ministerio de Educación, 2013](#)), lo que permitiría vislumbrar diferencias importantes en la forma de llevar a cabo dicha coeducación.

En consonancia con esta línea de acción, en el año 2015 se definen las adecuaciones curriculares para la aplicación de los principios de la Ley de Inclusión, las que también consideraron la práctica de coeducación como una modalidad esperada de trabajo ([Ministerio de Educación, 2015](#)). Las orientaciones generadas a partir de esta normativa indican que los docentes, especialmente de educación básica, compartan espacios de planificación, enseñanza y evaluación con docentes de educación diferencial ([Ministerio de Educación, 2017](#)).

En el marco de esta práctica, la coplanificación surge como una dimensión constitutiva de una relación de coeducación exitosa, en la que ambas actorías colocan a disposición su experiencia individual para beneficiar a todo el estudiantado. Así, la instancia de coplanificar se configura como un proceso de negociación en el que las decisiones deben tomarse de forma colegiada ([Friend et al., 2010](#)).

Si bien la investigación ha demostrado la importancia de la coplanificación, los hallazgos en esta área también indican que una de las mayores dificultades para su abordaje es la definición de rutinas adecuadas para esta labor ([Honigsfeld y Dove, 2019; McDuffie et al., 2009; Pratt, 2014](#)). Algunos obstáculos reconocidos son la escasez de tiempo para planificar en conjunto ([Bouck, 2007](#)) o la mala utilización de dicho tiempo y la existencia de distintos estilos de planificación ([Brown et al., 2013](#)). No obstante, también se identifican elementos propios de la docencia en los que cuesta llegar a acuerdo entre las actorías, como son la filosofía pedagógica, el enfoque educativo y las expectativas de aprendizaje, entre otros ([Van Garderen et al., 2012](#)).

Con todo, la literatura plantea que estas tensiones se van superando en la medida que los equipos trabajan juntos a través de un periodo temporal extendido, en el que pueden complementar sus visiones y perspectivas, logrando una labor mejor dirigida hacia el foco pedagógico del espacio de trabajo compartido ([Murawski, 2012; Pratt, 2014](#)).

## 2. Objetivos de la investigación

En este contexto, surgen interrogantes respecto de las decisiones curriculares que se toman en espacios de coplanificación, específicamente, ¿quiénes toman estas decisiones?, ¿cuáles son las fases decisionales y los componentes curriculares que en dichas instancias se configuran? y ¿en relación con qué niveles de concreción son tomadas estas decisiones? Así, los objetivos asociados al estudio desarrollado fueron:

- Identificar las actorías educativas que toman decisiones curriculares en espacios de planificación compartida
- Describir las fases decisionales y los componentes curriculares que configuran el proceso de toma de decisión curricular
- Relacionar los niveles de concreción con las actorías educativas que toman decisiones curriculares en dichos espacios.

## 3. Metodología

### 3.1. Enfoque y muestra

La investigación consideró un enfoque cualitativo con un sentido exploratorio, el que se concretó en un estudio de caso múltiple (Stake, 2006). Las parejas docentes se seleccionaron mediante un muestreo intencional basado en cinco criterios (Patton, 2021). Primero, se eligieron docentes de escuelas con PIE para asegurar la formalización de la práctica según la política pública. Segundo, se seleccionaron establecimientos con financiamiento estatal, representando la mayoría de las escuelas en Chile. Tercero, se escogieron parejas con profesionales de educación básica y diferencial. Cuarto, se seleccionaron docentes que enseñan en el primer ciclo de educación básica (1° a 4° básico), donde se concentra la mayor densidad de prácticas de coeducación (Ministerio de Educación, 2013). Finalmente, el estudio se enfocó en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para evitar mayor heterogeneidad en la muestra intencionada. A partir de dichos criterios, se definió trabajar con tres parejas docentes, conformadas cada una por una profesora de educación básica (en adelante, PEB) y una profesora de educación diferencial (en adelante, PED), las que, para efectos de este escrito, han sido presentadas con pseudónimos.

### 3.2. Descripción de los casos

La primera pareja, Diana (PEB1) y Francisca (PED1), trabaja en un establecimiento público urbano en la zona centro del país. Colaboran en un segundo básico desde hace más de dos años. La escuela tiene alrededor de 150 estudiantes entre 4 y 13 años, atendidos en dos jornadas escolares. Las docentes planifican en conjunto durante 45 minutos a la semana en un horario a su conveniencia. Discuten principalmente planificaciones semanales, metodologías y adecuaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

La segunda pareja, Marta (PEB2) y Jéssica (PED2), también enseña en un establecimiento público urbano en la zona centro del país. Trabajan juntas desde hace dos años en un tercero básico. La escuela de jornada única cuenta con más de 500 estudiantes. Las reuniones de planificación, de 35 minutos semanales, están previamente establecidas en sus horarios y se centran en planificaciones anuales, metodologías y adecuaciones para NEE.

La tercera pareja, Paulina (PEB3) y Patricia (PED3), enseña en un establecimiento particular subvencionado en la periferia urbana de la zona centro. Llevan tres años colaborando en un cuarto básico. La escuela, de jornada única, tiene alrededor de 300 estudiantes. Planifican semanalmente durante 35 minutos, un espacio resguardado por el equipo pedagógico. Sus reuniones se enfocan en planificaciones diarias, metodologías y adecuaciones para NEE.

### 3.3. Técnicas de producción de información

Al inicio, se contactó a cada uno de los establecimientos para solicitar los permisos correspondientes en las corporaciones municipales o sostenedores educativos. Luego, se contactó de forma personal a cada profesora para coordinar una reunión informativa sobre la investigación y sus implicaciones éticas. Finalmente, se realizaron observaciones no participantes (Flick, 2022) en las reuniones de coplanificación, apoyadas por videograbaciones (Guevara et al., 2020). Estas observaciones se realizaron durante un período de tres meses, con sesiones videograbadas para asegurar la precisión y permitir un análisis detallado posterior.

Para resguardar los aspectos éticos, se obtuvo el consentimiento informado de las participantes. Estos documentos explicaron los objetivos de la investigación, procedimientos, voluntariedad, costos y beneficios, además de asegurar la privacidad y anonimato de la información personal.

### 3.4. Técnica de análisis de información

El material generado sobre las situaciones de planificación compartida se examinó mediante un análisis temático de contenido, siguiendo las directrices de Braun y Clarke (2021). Este proceso implicó identificar unidades de significado en cada situación de coplanificación, agrupándolas en categorías emergentes que sistematizaron las decisiones curriculares asumidas (Kiger y Varpio, 2020). Tres miembros del equipo de investigación estudiaron independientemente el material a través del análisis videográfico (Serrano y Martínez, 2021) de cada sesión de coplanificación. Los resultados se agruparon y jerarquizaron en categorías utilizando una matriz analítica que consideró tanto la globalidad como la particularidad de las dinámicas de coplanificación. La Tabla 1, muestra la matriz utilizada con este propósito.

**Tabla 1**

*Matriz de análisis de casos*

Situaciones decisionales	PEB	Nivel de decisión		PED	Nivel de decisión		Total
		Micro	Nano		Micro	Nano	
Inicial	Objetivos						
	Contenidos						
<b>Subtotal</b>							
Intermedio	Objetivos						
	Contenidos						
<b>Subtotal</b>							
Final	Objetivos						
	Contenidos						
<b>Subtotal</b>							

Fuente: Elaboración propia

Luego, el material producido se sometió a un proceso de triangulación para asegurar su validez y fiabilidad. Este proceso involucró la comparación y contraste de la información a través de las observaciones y las videograbaciones. Esto permitió corroborar los hallazgos y minimizar los sesgos inherentes a cada método individual (Carter et al., 2014) y asegurar la científicidad de los resultados generados (Forni y Grande, 2020; Varela y Vives, 2016).

## 4. Resultados

### 4.1. Caso 1: Diana (PEB1) y Francisca (PED1)

El 84,2% de las decisiones curriculares son lideradas por la PEB. De acuerdo con el momento en que estas se asumen, si bien la PEB participa en el inicio y desarrollo de tales definiciones, su impacto principal está en el cierre de estas, vale decir, en la etapa final en que se legitiman para conducir su puesta en acción (63,2%). Esto se puede evidenciar en el siguiente diálogo:

*PEB1: (...) había trece cuentos hoy día. Entonces yo saco todos los libros de la biblioteca de aula y se los pongo ahí a los niños (...) Porque yo no quiero que trabajen todo individual (...) quiero que trabajen (...) con los compañeros (...)*

*PED1: Creo que podríamos partir por eso (...) tú les presentas esta gama de textos.*

*PEB1: [expresando duda] Mmm...*

*PED1: Que ellos los interactúen, que los vean (...) que se junten en pareja y comiencen [con] un texto.*

*PEB1: [confirmando la decisión] Ya, entonces este objetivo sí, lo abordaríamos dentro de esto.*

*(pareja uno, momento de coplanificación)*

Esto constata la alta agencia que tiene la PEB durante el proceso de coplanificación, en comparación con la PED quien no cierra ninguna de estas deliberaciones, a pesar de haber aportado en un 15,8% de ellas en el período inicial e intermedio.

Considerando la concreción de estas decisiones curriculares, un 94,7% corresponde al nivel micro, teniendo incidencia en el curso completo, mientras que un 5,3% se asocia a casos específicos de estudiantes, es decir, al nivel nano. En este contexto, la PED no plantea, argumenta ni cierra ninguna decisión curricular vinculada con situaciones particulares de estudiantes, y el bajo porcentaje en que estos procesos decisionales se dan a nivel nano es protagonizado por la PEB.

Por último, examinando los componentes de las decisiones curriculares, un 57,9% refiere a objetivos, es decir, a los propósitos formativos a planificar, y un 42,1% se relaciona con los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje, como se ilustra en la siguiente cita:

*PEB1: Ahora también yo propongo acá dentro de la escritura, creación. Entonces (...) no los voy a hacer crear un cuento, sino que los voy a hacer modificar el desenlace, modificar el inicio, escritura de la descripción física de los personajes (...)*

*PED1: Ya (...) si a uno le llama la atención un cuento y a otro le llama la atención una leyenda, tú hasta el momento no has trabajado leyenda ¿verdad?*

*PEB1: No.*

*PED1: Entonces igual te podría servir para expandir (...) la diferencia (...) entre un cuento, una leyenda, también el subtipo de texto como que igual te ayudaría para participar igual, más adelante imagino que vas a trabajar, ¿o no?, particularmente la leyenda.*

*PEB1: [explicando la decisión en función del programa de estudio] Mira (...) escribir creativamente narraciones (...) por eso yo me basé en eso [sigue explicando el objetivo de aprendizaje] experiencias personales, relatos hechos, cuentos que tengan inicio, desarrollo y desenlace. Entonces si nosotros nos vamos a la leyenda o al cuento, ambos textos tienen la misma estructura.*

*(pareja uno, momento de coplanificación)*

#### **4.2. Caso 2: Marta (PEB2) y Jéssica (PED2)**

La mayor cantidad de decisiones son lideradas por la PEB (85,7%) ya sea en los momentos de inicio, intermedio o final. En comparación, la PED solo participa de la fase intermedia de las decisiones curriculares, equivalente a un 14,9%. Se observan diversas instancias de negociación, sin embargo, quien dirime el cierre de la deliberación es siempre la PEB, ya que su rol prima en todas las etapas como se visualiza en los siguientes fragmentos de la reunión:

*PED2: Conjunciones.*

*PEB2: Si...pero tú estás de acuerdo que, aunque no aparezca, profundicemos en la conjugación de verbos.*

*PED2: Si.*

*PEB2: Viste que acá me llega la función del verbo, hasta ahí llegamos, comprensión de texto (...) lo voy a buscar bien, ya, o si quieres después te presto la planificación y la miras (...)*

*(pareja dos, momento de coplanificación)*

*PEB2: (...) lo bueno es que no es un contenido difícil de trabajar, el sujeto y predicado lo identifican fácilmente cuando tienen claro cuál es la acción (...)*

*PED2: Es que depende (...) con qué partamos primero, si íbamos a empezar con el sujeto o predicado, o vamos a partir de lleno con el tiempo del verbo.*

*PEB2: No, es que no podemos partir de lleno con los tiempos, porque antes tenemos que partir con estos indicadores [las nombra y da ejemplos] identifica qué palabra, ya, esta es la primera [clase], si o si, tenemos que introducirlo.*

*(pareja dos, momento de coplanificación)*

Respecto al nivel de concreción de dichas decisiones, la totalidad de estas refieren al nivel micro, es decir, se enfocan en el curso completo. En este sentido, emergen fragmentos del diálogo respecto de estudiantes en particular, pero en estos intercambios es la PEB quien da cuenta de lo realizado a la PED, como se visualiza en el siguiente fragmento de la reunión:

*PED2: Pero que trabajaste con la [nombre de estudiante], ¿matemáticas?*

*PEB2: Si, matemáticas, trabajamos primero operaciones y luego empezamos problemas, y en problemas [...] no se le hizo fácil, entonces ahí empezó a pensar a pensar, y al último, cuando logró pasar, venía el más difícil que era como: "El colegio tiene 12 cursos, cada curso tiene 12 cajas de lápices, cada caja tiene 12 lápices, ¿Cuántos lápices hay en total en el colegio?, entonces fue como...estuvo mucho rato.*

*PED2: Mucha información.*

*PEB2: Sí fue como, “¿y qué hago?” y yo le dije, “mira tú puedes, piensa, tranquila.”*

*PED2: No le agregaste, ¿Cuántas veces se repite el color rojo?, deberías haberle dicho (...)*

*(pareja dos, momento de coplanificación)*

Solo en el momento intermedio, la PED lidera una decisión curricular -de nivel micro también- a pesar de que al igual que en las etapas anteriores, un 66% de las decisiones en la fase intermedia las conduce la PEB.

La totalidad del proceso decisional curricular es dedicado a elementos asociados a los contenidos a trabajar con el grupo de estudiantes. También es relevante la ausencia de decisiones vinculadas con la selección, discusión o adecuación de los objetivos de aprendizaje en todo el espacio de trabajo analizado. El siguiente fragmento ilustra la preponderancia del foco en los contenidos:

*PEB2: Si a mí me afecta los verbos conjugados, pero no los he trabajado tan así nunca.*

*PEB2: Pero para los niños no es difícil.*

*PED2: He hecho actividades diferenciadas, entonces es sustantivo, adjetivo y verbo*

*PEB2: Es que ahí es donde vamos a tener que, dentro del sujeto y predicado, colocar los verbos (...) porque cuando a ti te presentan un contenido que no sabes, independiente de lo que sea, a ti te da vergüenza preguntar, y vas como ensimismada, en cambio cuando tú les das como pinceladas anteriores, ellas como que se arriesgan a preguntar, incluso a equivocarse (...) entonces a lo mejor sería bueno incluirlo, [porque] son capaces [las estudiantes].*

*PED2: Sí, sí.*

*(pareja dos, momento de coplanificación)*

#### **4.3. Caso 3: Paulina (PEB3) y Patricia (PED3)**

Con respecto a las fases decisionales, un fenómeno interesante de este tercer caso es que no se identificaron decisiones curriculares que pasaran por una fase intermedia, lo que indica que la dupla de docentes arribó a conclusiones respecto de la planificación sin un proceso deliberativo más extenso o profundo. En esta misma línea, es la PEB quien inicia la totalidad de los procesos decisionales y quien tiende a culminarlos (83,3%). En definitiva, la PEB toma, en promedio, 85,7% de todas las decisiones curriculares en el proceso de planificación observado, versus el 14,3% de decisiones realizadas por la PED. Un ejemplo de esta tendencia es el fragmento siguiente:

*PEB3: Entonces la escritura dirigida la cambiamos por comprensión.*

*PED3: [confirmando la decisión anterior] Ya entonces el jueves, yo voy a dirigir (...) mi trabajo hacía escritura, ¿te acuerdas? (...) Vamos a hacer ese cambio, de comprensión lectora.*

*PEB3: Ya, ah, pero la actividad que tú estabas llevando en la carpeta roja que usaban los niños era de comprensión [orientando su comentario] también tenía de escritura.*

*PED3: Sí, sí.*



*PEB3: Ya, entonces las vamos a dirigir a escritura.*

*(pareja tres, momento de coplanificación)*

En cuanto al nivel de concreción de dichas decisiones, el 83,3% de las decisiones son tomadas por la PEB y refieren al nivel micro, mientras que el 16,6% restante es tomado por la PED y, coincidentemente, tienen relación con el nivel nano. En otras palabras, en las escasas ocasiones en que la PED toma decisiones curriculares, estas se vinculan con un/a estudiante en particular, como se visualiza en la siguiente cita:

*PED3: Y estoy con él [señala el nombre de un estudiante] en lectura, escritura (...) ya tiene un conocimiento total de todas las [letras], el abecedario, y está (...) con lectura silábica, pero ahora yo le estoy exigiendo que lea y me entregue la palabra y me lea silábica[mente].*

*(pareja tres, momento de coplanificación)*

Por último, se observa que las decisiones curriculares se enfocan con preferencia en los contenidos (71,4%) y el porcentaje restante refiere a decisiones sobre objetivos de aprendizaje. Esto da cuenta de un proceso de planificación que no cuestiona mayormente los objetivos establecidos y limita las instancias de contextualización curricular a los contenidos. Aún más, el fragmento que se presenta a continuación da cuenta de que la discusión suele centrarse en el cumplimiento de indicadores de aprendizaje, lo que sitúa el horizonte evaluativo por sobre una deliberación curricular:

*PEB3: (...) yo no he revisado, pero ¿tú revisaste los indicadores de esta unidad?, hay indicadores que no hemos visto (...) o que están débiles.*

*PED3: Oralidad.*

*PEB3: Oralidad, pero no podemos trabajar oralidad ahora.*

*PED3: Vamos a dejarlo como una (...)*

*PEB3: Sí, como un pendiente (...)*

*(pareja tres, momento de coplanificación)*

## 5. Discusión

Este artículo tuvo como objetivo analizar las decisiones curriculares que se tomaron en tres espacios de planificación compartida, poniendo especial atención en la profesional que las toma, las fases decisionales que configuraron el proceso, los focos de dichas fases; y, el nivel de concreción curricular respecto del que fueron tomadas.

De los resultados presentados emerge un primer foco de análisis, vinculado con la diferencia en la agencia profesional de ambas actorías educativas en cuanto a la toma de decisión curricular. Son las PEB quienes toman la gran mayoría de las decisiones curriculares en los espacios de coplanificación observados independiente de la fase decisional y, por el contrario, las PED suelen asumir las decisiones que presentan y toman las PEB. Más aún, se observa con agudeza el protagonismo de las PEB en la fase de cierre de la decisión, lo que evidencia niveles de agencia superiores con respecto a la definición del proceso formativo. Por el contrario, en los escasos espacios en que las PED participan de las decisiones curriculares, estas suelen ser propuestas que luego son definidas por la PEB. Los distintos niveles de agencia evidencian que la relación entre PEB y PED es asimétrica, siendo las primeras quienes parecen poseer un rol de definición curricular con respecto al proceso formativo del estudiantado, mientras que las segundas ejercen un rol periférico o de apoyo a la labor de las PEB.

Este fenómeno observado puede ser comprendido desde la idea del currículum como un espacio de disputa de poder (Da Silva, 2001; De Alba, 2007). Dicha disputa no solo emerge en la definición de la prescripción curricular, sino que también permea la cultura curricular de las instituciones educativas y, como se aprecia en los casos analizados, impacta en las relaciones entre docentes. En este sentido, las PED pierden -en esta disputa por el poder- el espacio de aportar con sus experiencias y conocimiento del estudiantado a la definición de los propósitos formativos y su contenido, hallazgo que replica resultados de otros estudios nacionales (Figueroa et al., 2020; Urbina et al., 2017). Comprensiones más profundas respecto de este fenómeno provienen de investigaciones que han centrado su atención en la experiencia de trabajo entre docentes. Hay consenso en señalar las dificultades que suponen para la planificación compartida aspectos como la existencia de creencias disímiles, dificultades administrativas para la realización de esta modalidad de planificación y el rol desigual entre el profesorado involucrado (McKenna et al., 2023).

Otro hallazgo se vincula con el bajo uso del espacio decisional en relación con el currículum. Por una parte, esto se evidencia en las fases, pues existe un número importante de decisiones curriculares que son declaradas sin que exista un tránsito por el proceso inicial, en que son propuestas, e intermedio, en que debiese emerger la deliberación curricular y la evaluación de alternativas de acción. Por consiguiente, se evidencia que ambas profesionales determinan los componentes curriculares de la planificación sin una evaluación respecto de la pertinencia de dichos componentes en la realidad escolar específica y se les asume en tanto prescritos por el referente nacional. En este sentido, se estaría frente a una toma de decisión que tendería a reproducir el discurso curricular oficial (Aoki, 2005).

Por otra parte, se evidencia en los Casos 2 y 3 un énfasis en la toma de decisión con respecto a los contenidos a abordar, por sobre los objetivos, lo que permite inferir que los procesos de planificación compartida observados tienden a asumir sin cuestionamiento los objetivos prescritos y a concentrar las escasas instancias de deliberación en elementos más operativos del proceso de aprendizaje. En este sentido, se visualiza que la discusión entre PEB y PED soslaya esta interrogación que podría ser fundamental para el abordaje de la diversidad en el aula, foco central en este tipo de planificación y base de la política pública aludida. La excepción a este hallazgo es el Caso 1, en el que la distribución pareciera equilibrar ambos focos decisionales durante el proceso de coplanificación.

En general, esta constatación muestra que los espacios de coplanificación podrían ser un escenario subutilizado, en tanto se pierde de vista la riqueza del propósito de la coeducación en términos curriculares, desligándose del proceso de deliberación curricular que lo funda y perdiendo la oportunidad de configurarse como un lugar de negociación entre docentes, respecto de los sentidos propios de la formación en cada contexto escolar. En definitiva, los hallazgos dan cuenta de una lógica profesional mayormente técnica (Grundy, 1991), congruente con otras investigaciones a nivel nacional vinculadas con los procesos curriculares que se desarrollan en las escuelas (Navarro-Aburto et al., 2016).

Un tercer foco de análisis dice relación con las políticas educativas dirigidas a fortalecer la coeducación y la coplanificación. Como ya se mencionó, dichos marcos normativos están estrechamente vinculados a intencionar procesos de aprendizaje más inclusivos (Fierro y Treviño, 2022). Estudios en esta área dan cuenta de situaciones críticas en relación con el trabajo entre docentes en prácticas de coeducación, siendo los espacios y la disposición hacia el tiempo de planificación una de las tensiones de esta práctica (Figueroa et al., 2020). Esto, además, es contrario a elementos que la literatura reporta como relevantes para el desarrollo de la coeducación (Gelber et al., 2019; Friend, 2019) y el logro de mejores prácticas de colaboración docente en escenarios inclusivos chilenos (Ortega et al., 2022) e internacionales (González-Laguillo y Carrascal, 2022; Jurkowski et al., 2023).

Pese a ello, en dos de los tres casos observados se puede constatar que la PED limita su participación al nivel de concreción curricular nano, en el que informa a la PEB de decisiones curriculares ya tomadas relativas a estudiantes específicos, omitiendo un espacio de deliberación que se esperaría que fuese propio de este contexto de planificación. Esto permitiría advertir cierta inconsistencia entre el escenario declarativamente inclusivo en que se desarrollan estas deliberaciones (contexto de coeducación) y la atención focalizada a estudiantes que este marco normativo demanda.

## 6. Conclusiones

En síntesis, el espacio de planificación compartida, que emerge a partir de la puesta en acción de políticas educativas que otorgan un rol a la coeducación en el abordaje de la inclusión, es un espacio subutilizado. Esto, porque a) el protagonismo en la toma decisional se concentra en las PEB, relegando a las PED a un rol de apoyo que, en ocasiones, se reduce a la toma de decisión asociada al nivel de concreción nano; b) los procesos decisionales que transitan por las tres fases son escasos y se presentan con mayor regularidad situaciones en que se toman decisiones sin la existencia de una deliberación curricular; y, c) las escasas decisiones de naturaleza curricular que se identifican tienden a abordar los contenidos del proceso de aprendizaje, sin tensionar los objetivos prescritos.

Este estudio es un aporte al campo de los estudios curriculares pues proporciona evidencia respecto de las dinámicas relacionales y de la envergadura de los procesos curriculares en un marco de planificación compartida, el que, declarativamente se asume como un lugar privilegiado de deliberación profesional. A su vez, contribuye al campo de los estudios sobre coeducación pues explora la dimensión curricular de un espacio genuino de crecimiento profesional entre quienes comparten labores de coplanificación.

En definitiva, el estudio permite cuestionar la forma en que las políticas educativas en Chile son puestas en acción por parte de las comunidades educativas. Esto se debe a que la coeducación aspira a fortalecer un proceso de aprendizaje más inclusivo, lo que podría expresarse en procesos de deliberación curricular que cuestionen los propósitos formativos y sus contenidos para realizar definiciones que acerquen la propuesta curricular a las necesidades e intereses de todo el grupo de estudiantes, pero las características de las decisiones curriculares observadas en los tres casos dan cuenta de que es un desafío transitar hacia un foco pedagógico.

Algunas proyecciones de este estudio dicen relación, con explorar posibles mecanismos de fortalecimiento de la formación inicial y continua con respecto a la toma de decisión curricular entre pares. Lo anterior, desde la premisa de que escenarios de esta naturaleza permitirían deliberar sobre los propósitos formativos, potenciando el desarrollo de la fase decisional intermedia. En esta línea, se visualiza la necesidad de profundizar en el rol profesional de quienes ejercen como PED, especialmente en las prácticas de planificación compartida, buscando identificar las condiciones de su formación inicial y de la práctica pedagógica que devengan en un mayor protagonismo de dicho rol frente a las decisiones curriculares. Finalmente, interesa indagar en la concreción de estos procesos de planificación compartida en el aula, es decir, cuando lo planificado se pone en acción en un nuevo espacio de interacción entre PEB y PED, en el que podrían emerger otras alternativas posibles de contextualización curricular.

Por último, este estudio presentó limitaciones vinculadas con la falta de una pluralidad de técnicas que hubiese permitido relevar la voz de las actorías educativas participantes, por ejemplo, a través de entrevistas, para conocer sus propios procesos mentales y creencias al momento de tomar las decisiones curriculares en la planificación compartida videograbada.

También, se reconoce la visión fragmentada del contexto institucional circundante a la labor profesional de las PEB y las PED, desde el reconocimiento de que el actuar de estas actorías se encuentra enmarcado en una cultura curricular y docente específica.

## Referencias

- Aoki, T. (2005), Teaching as indwelling between two curriculum worlds. En Aoki, T., Pinar, W. y Irwin, R. (Eds.), *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki* (pp. 159-165). Lawrence Erlbaum Associates/Publishers.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.
- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46-51. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.46-51>.
- Braun, V., y Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Brown, N. B., Howerter, C. S., y Morgan, J. J. (2013). Tools and Strategies for Making Co-teaching Work. *Intervention in School and Clinic*, 49(2), 84-91. <https://doi.org/10.1177/1053451213493174>.
- Caballero, T. (2020). Análisis dialógico del discurso: posiciones ideológicas que movilizan la toma de decisiones curriculares de una profesora de educación básica. *Ride, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.748>.
- Campillay, M. (2018). El territorio de la deliberación curricular: inclusión social y educativa en el espacio escolar. *Revista De Geografía Espacios*, 7(13), 27-46. <https://doi.org/10.25074/07197209.13.846>.
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., y Neville, A. J. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545-547. <https://doi.org/10.1188/14.onf.545-547>.
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias y gobernanza. En Arratia, A. y Osandón, L. (eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 119-154). Ministerio de Educación/Unesco.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Plaza y Valdés Editores.
- Di Pizzo, R. y Cabrera, C. (2021). ¿Ejecutores, implementadores o agentes curriculares? Perfiles docentes en relación al currículum. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 41-62. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3048>.
- Faúndez, M. P. (2023). Gestión Curricular: La Deliberación como Espacio de Diálogo entre la Prescripción Nacional y el Contexto Escolar Local. En J.P. Queupil (Ed.), *Transformación Socioeducativa en los Centros Escolares: Reflexiones y Desafíos para sus Equipos Directivos y Docentes* (pp. 199-216). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
- Fierro, B., y Treviño, E. (2022). ¿Qué dice la Política Chilena para la Integración Escolar?: Un análisis crítico desde la perspectiva de la equidad. *Revista Española De Educación Comparada*, (42), 305-317. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.31993>.

- Figuroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Coeducación entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>.
- Flick, U. (2022). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Forni, P. y Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032020000100159](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032020000100159).
- Friend, M. (2019). *Co-teach: Building and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools*. Marilyn Friend.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>.
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.967>.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Ediciones Morata.
- González-Laguillo, B., y Carrascal, S. (2022). La coeducación como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, (37), 123-147. <https://revistaprisma-social.es/article/view/4689>.
- Grundy, S. (1991). *Productos o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173).
- Guzmán, M. A. (2002). *Interacciones emergentes en el aula: Una mirada desde su configuración curricular* [Tesis de doctorado no publicada]. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. AIQUE Editores.
- Honigsfeld, A., y Dove, M. G. (2019). Preparing teachers for co-teaching and collaboration. En L. Oliveira (Ed.), *The Handbook of TESOL in K-12*, (pp. 405-421). John Wiley y Sons Ltd.
- Insunza, J. (2023). Investigación y desarrollo curricular local: distinciones y perspectivas. En J.P. Queupil (Ed.), *Transformación Socioeducativa en los Centros Escolares: Reflexiones y Desafíos para sus Equipos Directivos y Docentes* (pp. 177-198). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
- Johnson, D. (2023). *Estudios curriculares*. Ediciones Escaparate.
- Jurkowski, S., Ulrich, M., y Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>.
- Kiger, M. E., y Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>.

- Magendzo, A. (2018). La educación del ciudadano: pensar un currículum para la vida democrática. En Arratia, A. y Osandón, L. (eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 247-270). Ministerio de Educación/Unesco.
- Maldonado-Díaz, C. (2021) ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 61(1), 100-126. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1217>.
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., y Scruggs, T. E. (2009). Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493–510. <https://doi.org/10.1177/001440290907500406>.
- McKenna, J. W., Newton, X., y Brigham, F. (2023). Impact of co-teaching on general educator self-reported knowledge and use of inclusive practices for students with emotional and behavioral disabilities: A pilot investigation. *Psychology in the Schools*, 1– 13. <https://doi.org/10.1002/pits.22890>.
- Ministerio de Educación (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc\\_Antecedentes\\_Ed\\_Especial.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf).
- Ministerio de Educación. (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto 270*. Santiago. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2040/JUR10.pdf?sequence=26&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones para la implementación de los programas de integración escolar*. Santiago. <https://especial.mineduc.cl/implementacion-dcto-suprno170/orientaciones/>.
- Ministerio de Educación. (2015). *Decreto 83/2015*. Santiago. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. Santiago. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES\\_D83\\_Web\\_05-2017.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf).
- Ministerio de Educación. (2023). *Directorios de establecimientos - Educación Especial*. <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>.
- Murawski, W. W. (2012). 10 Tips for Using Co-Planning Time More Efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 8–15. <https://doi.org/10.1177/004005991204400401>.
- Navarro-Aburto, B., Arriagada, I., Osse-Bustingorry, S y Burgos-Videla, C. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 322-339. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>.
- Ortega, L., Manaut, C., Palacios, D., y Martínez, M. V. (2022). Patrones y Predictores de Colaboración Docente: Un Estudio Mixto en Escuelas Chilenas. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 65–85. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.004>.
- Patton, M. Q. (2021). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea Ediciones.

- Pinto, R. (2012). Las competencias innovadoras del educador o del agente de cambios pedagógicos y curriculares en América Latina. En R. Pinto, *Un camino que encuentra su rumbo. Innovaciones curriculares y pedagógicas en Latinoamérica* (pp. 381-411). Editorial Academica Española.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and teacher education*, 41, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>.
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., y Patterson, A. L. (2016). Co-planning in Co-teaching. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249. <https://doi.org/10.1177/1053451216659474>.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>.
- Serrano, A., y Martínez, F. (2021). Implicaciones éticas de la videograbación en investigaciones sobre la práctica docente. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3), 00005. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2620>.
- Sileo, J. M. (2011). Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38. <https://doi.org/10.1177/004005991104300503>.
- Stake, R. E. (2006). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tannock, M. T. (2009). Tangible and Intangible Elements of Collaborative Teaching. *Intervention in School and Clinic*, 44(3), 173-178. <https://doi.org/10.1177/1053451208318682>.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de coeducación: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>.
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. En S. M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe* (pp. 175-195). CIDREE.
- Van Garderen, D., Stormont, M., y Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497. <https://doi.org/10.1002/pits.21610>.
- Varela, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>.
- Vélez, M. I. (2006). El proceso de toma de decisiones como un espacio para el aprendizaje en las organizaciones. *Revista Ciencias Estratégicas*, 14(16), 153-169. <https://www.redalyc.org/pdf/1513/151320326003.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>

---

# Do giz às telas interativas: uma investigação sobre manifestações de Tecnologia na formação inicial de professores de Ciências

Dioginys Cesar Felix de Lima, Josivânia Marisa Dantas, Marcelo Prado Amaral-Rosa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil

*Recibido: 18 de octubre de 2023 - Revisado: 17 de junio 2024 - Aceptado: 29 de julio 2024*


---


### RESUMO


---

No intuito de revalorizar e ampliar as discussões sobre Tecnologia no campo da Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no ensino de Ciências, buscou-se identificar as manifestações de Tecnologia expressas pelos licenciandos dos cursos das áreas das Ciências (Química, Física e Ciências Biológicas) de uma universidade localizada na região nordeste do Brasil. A investigação é exploratória, de abordagem qualitativa. O instrumento utilizado foi um questionário aplicado remotamente com o auxílio do *Google Forms*. Participaram 69 licenciandos dos cursos de Química, Física e Ciências Biológicas da instituição. Para análise do corpus, utilizou-se a Análise de Conteúdo. Enquanto resultado, emergiram as seguintes categorias: i) *Manifestações de Tecnologia*; e ii) *Tecnologia nos cursos de Licenciatura em Ciências*. Inferiu-se que, no universo pesquisado a manifestação Tecnologia como atividade humana foi a mais frequente, seguida das manifestações Tecnologia como objeto/artefato e Tecnologia como modo de conhecimento. Além disso, a visão dos licenciandos prevalece Concepções Restritas de Tecnologia e, há o predomínio do ensino e da aprendizagem de ferramentas e artefatos tecnológicos enquanto motivadores/facilitadores dos processos de ensino e de aprendizagem de Ciências. Sinaliza-se a necessidade de propostas de mudanças nas estruturas curriculares das disciplinas pedagógicas que tratam da Educação CTS dos cursos de Licenciatura investigados de modo a considerar aspectos da Natureza da Tecnologia de maneira ampliada.

\*Correspondencia: [Dioginys Cesar Felix de Lima](mailto:dioginys.lima@ufrn.br) (dioginys.lima@ufrn.br).

 <https://orcid.org/0000-0002-7870-7925> (dioginys.lima@ufrn.br).

 <https://orcid.org/0000-0002-9636-4698> (josivania.dantas@ufrn.br).

 <https://orcid.org/0000-0002-3294-8141> (marcelo.pradorosa@gmail.com).



*Palavras-Chave:* Dimensão de Tecnologia. Formação inicial de Professores. Educação CTS. Natureza da Tecnologia. Manifestação de Tecnologia.

---

## De la tiza a las pantallas interactivas: una investigación sobre las manifestaciones de la Tecnología en la formación inicial del profesorado de Ciencias

---

### RESUMEN

---

Con objetivo de revalorizar y ampliar las discusiones sobre tecnología en el ámbito de la Educación Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en la enseñanza de Ciencias, buscamos identificar las manifestaciones sobre tecnología expresadas por profesores en formación inicial de cursos de graduación en licenciaturas de las áreas de Ciencias de una universidad en el Nordeste de Brasil. La investigación es exploratoria, de enfoque cualitativo. El instrumento utilizado fue un cuestionario aplicado remotamente con la ayuda de Google Forms. Participaron 69 futuros profesores, estudiantes de los cursos de Química, Física y Ciencias Biológicas de la institución. Para el análisis del corpus, se utilizó el Análisis de Contenido. Como resultado, surgieron las siguientes categorías: i) *Manifestaciones de tecnología*; y ii) *Tecnología en los cursos de Licenciatura en Ciencias*. Se concluyó que, en el universo investigado, la manifestación tecnología como actividad humana fue la más frecuente, seguida de las manifestaciones tecnología como objeto/artefacto y tecnología como modo de conocimiento. Además, prevalece la visión de los estudiantes de licenciatura de Concepciones Restringidas de la Tecnología y hay un predominio de la enseñanza y aprendizaje de herramientas y artefactos tecnológicos como motivadores/facilitadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias. Es necesario proponer cambios en las estructuras curriculares de las materias pedagógicas que abordan la Educación CTS en las carreras investigadas, para considerar aspectos de la Naturaleza de la Tecnología de forma más amplia.

*Palabras clave:* dimensión tecnológica. Formación inicial de profesores. Educación CTS. Naturaleza de la tecnología. Manifestación tecnológica.

---

## From the chalk to the interactive screens: an investigation into Technology manifestations in the initial training of Science teachers

---

### ABSTRACT

---

In order to revalue and expand discussions on technology within the field of Science, Technology, and Society (STS) education in science teaching, this study sought to identify the manifestations of technology expressed by undergraduate students in Science programs (Chemistry, Physics, and Biological Sciences) at a university located in the

northeastern region of Brazil. The investigation is exploratory and employs a qualitative approach. The instrument used was a questionnaire administered remotely with the aid of Google Forms. A total of 69 undergraduate students from the Chemistry, Physics, and Biological Sciences programs participated in the study. For corpus analysis, content analysis was employed. The results yielded the following categories: i) Manifestations of Technology; and ii) Technology in Science Education Programs. It was inferred that, within the researched universe, the most frequent manifestation was technology as a human activity, followed by technology as an object/artifact, and technology as a mode of knowledge. Additionally, the students' perspectives predominantly reflect restricted concepts of technology, with a focus on the teaching and learning of technological tools and artifacts as motivators/facilitators of Science teaching and learning processes. The findings indicate a need for proposed changes in the curricular structures of pedagogical courses addressing STS education in the investigated Science Education programs in order to consider aspects of the nature of technology in a broader sense.

*Keywords:* Technology Dimension. Initial Teacher Training. STS Education. Nature of Technology. Technology Manifestation.

---

## 1. Introdução

A Tecnologia assume diversas manifestações na sociedade contemporânea, abrangendo produtos, sistemas, técnicas e, de forma mais abrangente, as atitudes em relação aos riscos e benefícios das expressões tecnológicas (Araujo Filho, 2016; Cupani, 2016; Mitcham, 1994). Isso impulsiona cada vez mais a necessidade de promover discussões sobre a Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) nos cursos de Licenciatura em Ciências, com o objetivo de também estimular uma reflexão abrangente sobre a Natureza da Tecnologia e a interação desta de modo integrado com a Ciência e sociedade.

Vale destacar que as discussões, por sua vez, devem abarcar o aprimoramento do ser humano com ênfase na criatividade, criticidade, ética e formação integral dos estudantes como parte do esforço para promover uma Alfabetização Científica e Tecnológica que possibilite uma cidadania plena (Firme & Miranda, 2020; Lima et al., 2023; Martins, 2022; Silva et al., 2021). A formação inicial de professores de Ciências configura-se como um ambiente propício para o estímulo de diálogos relacionados à Educação CTS durante a condução das disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura.

Nesse contexto, é válido enfatizar que a discussão sobre a Natureza da Tecnologia na Educação CTS envolve, em geral, questões relacionadas a qual é a definição de Tecnologia? Como a Tecnologia opera? Quais são as dimensões ou manifestações da Tecnologia? Quais são os princípios epistemológicos e ontológicos subjacentes à Tecnologia? Que relações existem entre Ciência e Tecnologia? Além disso, faz-se necessário refletir sobre as características distintas das atividades das comunidades de tecnólogos e engenheiros, bem como as múltiplas interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (García-Carmona & Acevedo, 2016; Zzepanik, 2020).

Por isso, se entende que desenvolver uma compreensão abrangente da Tecnologia não é uma tarefa fácil, uma vez que esse conceito pode ser interpretado de diferentes perspectivas, tais como Tecnologia social, Tecnologia assistiva, Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação; Ciência Aplicada; produtos da informática, entre outros. Da mesma forma que ocorre com a Natureza da Ciência, não existe um consenso universal sobre o que constitui a Tecnologia, visto que as perspectivas sobre a Tecnologia são moldadas pelas experiências

individuais e pelas culturas, influenciando, assim, as concepções individuais (Cullen & Guo, 2020).

Assim, compreende-se que, para abordar a Natureza da Tecnologia nos cursos de formação inicial de professores de Ciências, seja essencial em primeiro lugar investigar como a Tecnologia é conceituada (Cullen & Guo, 2020). Para posteriormente, tornar-se possível debater alternativas para a sua incorporação nas propostas curriculares e nos contextos educacionais, sobretudo nas disciplinas pedagógicas destinadas à formação inicial de professores de Ciências que abordam a Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Por mais que existam demais estudos que investiguem as concepções e/ou façam uma discussão teórica sobre a Natureza da Tecnologia direcionada ao ensino de Ciências (Blom & Abrie, 2021; DiGironimo, 2011; Ferreira-Gauchía et al., 2012; Oliveira et al., 2016; Pleasants et al., 2019; Yenilmez Turkoglu et al., 2022; Waight & Abd-El-Khalick, 2012; Waight, 2014), ressalta-se que quando direcionamos nosso olhar para a literatura brasileira sobre o objeto de estudo em questão, este ainda se encontra de maneira incipiente (Firme, 2020; Lima et al., 2023).

Por esse motivo, buscou-se neste estudo enriquecer as compreensões acerca da Tecnologia, visando contribuir com a literatura especializada por meio da apreciação mais abrangente do elemento (*T*) Tecnologia quando se adota a orientação da Educação CTS no ensino de Ciências. Partindo da seguinte questão norteadora: *De que forma as concepções de Tecnologia são representadas pelos professores em formação inicial dos cursos de licenciatura de Química, Física e Ciências Biológicas de uma universidade localizada na região nordeste do Brasil?* Logo, o objetivo deste estudo foi identificar as manifestações sobre Tecnologia expressas pelos licenciandos dos cursos das áreas das Ciências (Química, Física e Ciências Biológicas) de uma universidade localizada na região nordeste do Brasil.

Com relação à estrutura, este texto, foi dividido em quatro momentos. Na primeira seção é apresentada o que se entende por Tecnologia e as suas manifestações, evidenciando o caráter epistemológico destes conceitos, sobre o qual eles se apoiam. Na segunda seção é apresentado nosso delineamento metodológico. Na seção seguinte, os resultados e discussões e, por fim, na última são tecidas algumas sínteses como reflexões finais.

## 2. Tecnologia e suas manifestações

Nesta seção, não se pretende apresentar todos os possíveis significados da Tecnologia, uma vez que isso se revelaria uma tarefa desafiadora, dada a sua natureza polissêmica e complexa. Adicionalmente, é importante destacar que na academia não existe um consenso unânime acerca do que constitui a Tecnologia (Kenski, 2003), o que resulta em interpretações diversas, incluindo a visão da Tecnologia como Ciência Aplicada, Tecnologias Digitais, produtos da informática e artefatos tecnológicos, entre outras.

Além das interpretações mencionadas anteriormente, é importante destacar que existem concepções salvacionistas, instrumentalistas e deterministas relacionadas à Tecnologia, que também estão presentes no imaginário popular. Na visão de Auler (2011), a concepção salvacionista se ampara em um mito, representando a crença de que os cidadãos, ao fazerem uso de artefatos tecnológicos, seriam capazes de resolver todos os problemas sociais de maneira eficaz e ideologicamente neutra por meio de métodos científico-tecnológicos.

Já a concepção instrumentalista é compreendida por Feenberg (2010) como uma visão simplista de que a Tecnologia seria composta de ferramentas neutras à disposição de seus usuários, a fim de trazer somente benefícios à sociedade e ao seu progresso. Ainda conforme o autor, a concepção determinista seria a percepção de que Tecnologia é autônoma e controlada humanamente, moldando a sociedade em busca de progresso e eficiência.

A divergência e a pluralidade de opiniões sobre o conceito de Tecnologia podem ter sido derivadas do fato de o processo de desenvolvimento tecnológico englobar os mais distintos setores e interesses da sociedade (Veraszto et al., 2013). Desse modo, a polissemia do seu conceito causa uma confusão nos meios de comunicação de massa, redes sociais, artigos de divulgação científica, documentos oficiais e na elaboração de currículos e programas escolares.

Apesar de não existir um conceito único, dentre as diferentes concepções polissêmicas nos ancoramos em uma proposição filosófica da Tecnologia advinda dos escritos dos filósofos Mitcham (1994) e posteriormente defendida por meio de uma releitura do autor latino-americano Cupani (2016). Assim, compreende-se que tecnologias podem ser percebidas/consideradas a partir de quatro manifestações: como objeto/artefato tecnológico; como uma atividade humana; como conhecimento; e atitude tecnológica (volição), em conjunto elas compreendem o mundo emaranhado de tecnologias. É possível visualizar uma sintetização dessas manifestações na tabela 1, adiante.

**Tabela 1**

*Dimensões de Tecnologia.*

MANIFESTAÇÃO	DESCRIÇÃO
<b>Tecnologia como objeto/artefato</b>	Todos os objetos e/ou materiais produzidos pelo homem A manifestação engloba tecnologias antigas, como as primeiras pedras amoladas para caça, flechas, entre várias outras, até as tecnologias atuais como computadores, celulares, tablets, satélites, drone, microscópio, etc.
<b>Tecnologia como modo de conhecimento</b>	A tecnologia é uma área de conhecimento designada a tratar um conjunto de problemas pragmáticos específicos A tecnologia possui teorias tecnológicas Ela possui seus métodos próprios de estudo A tecnologia não é ciência aplicada, embora parcialmente seja, ela possui características identitárias, assim como a ciência possui
<b>Tecnologia como atividade humana</b>	São todas as atividades humanas em que a tecnologia pode se manifestar Seria a técnica, o saber fazer, utilizar, criar, projetar, ter uma habilidade, inventar, trabalhar, operar, consertar
<b>Tecnologia como volição</b>	Atitude ou propósito (ação tecnológica) do homem em relação à realidade Escolha subjetiva do ser humano sobre a produção, uso e conhecimento sobre qualquer manifestação tecnológica

Fonte: adaptado de Mitcham (1994) e Cupani (2016).

Nessa perspectiva, reforça-se que a concepção do *senso comum* acerca da Tecnologia resulta em uma visão simplista, associando-a principalmente a produtos industriais de natureza material, que se manifestam por meio de artefatos tecnológicos sofisticados, como máquinas, automóveis, telefones e computadores. Logo, em todos esses exemplos, encontra-se uma imagem convencional da Tecnologia (Bazzo et al., 2003), que, aqui, denomina-se de *Concepções Restritas de Tecnologia*.

Por outro lado, as concepções que ultrapassam essa visão e que a consideram a partir de outras dimensões, por exemplo, como um conhecimento tecnológico, não neutro, e um agente de modificação cultural, presente em todas as gerações, adota-se a terminologia *Concepções Ampliadas de Tecnologia*. A seguir, é possível encontrar uma síntese construída por Lima (2022) dessas concepções (Tabela 2).

**Tabela 2***Concepções restritas e ampliadas de Tecnologia.*

CONCEPÇÕES	DESCRIÇÃO
<b>Concepções restritas de tecnologia</b>	Incorpora a concepção de tecnologia como salvacionista, ciência aplicada, neutra, instrumentalista e determinista
<b>Concepções ampliadas de tecnologia</b>	Essas seriam as concepções que consideram a Tecnologia como um conhecimento tecnológico, diferenciando-a da mera ciência aplicada. Elas reconhecem que a Tecnologia é influenciada por questões políticas, econômicas, ambientais e éticas, ou seja, não é neutra. Essas concepções também reconhecem que os artefatos tecnológicos sempre estiveram presentes na história e que as tecnologias têm o potencial de modificar a cultura, tanto de forma prejudicial quanto benéfica. Além disso, enfatizam que a Tecnologia desempenha um papel crucial na tomada de decisões, notadamente, as tecnologias digitais de informação e comunicação

Fonte: Lima (2022).

Com base no que foi apresentado, torna-se evidente a necessidade de revalorizar o elemento *T* do acrônimo CTS no ensino de Ciências. Essa revalorização busca destacar outras manifestações e concepções mais abrangentes de Tecnologia, em particular, a manifestação que reconhece Tecnologia enquanto possuidora de características epistemológicas e identidade própria, não subordinada à Ciência. Conforme argumentam Layton (1988), Geremias (2016), Cupani (2016) e Szczepanik (2020), apesar das interconexões existentes, tanto a Ciência quanto a Tecnologia possuem questões e métodos específicos pertencentes aos seus respectivos campos.

Além disso, alguns autores, incluindo Lee (2010); Bochecho (2011); Geremias (2016); Firme (2020); Lorenzetti (2021), e Lima e Dantas (2021) sinalizam que o elemento “*T* da tríade “*C-T-S*” tem sido, por vezes, relegado a um papel de menor importância, muitas vezes tratado como subordinado à Ciência. Esse desequilíbrio na tríade resulta em uma compreensão simplista do conceito de Tecnologia, que acaba sendo difundida nos cursos de licenciatura em Ciências quando se aborda a perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Portanto, é fundamental defender a compreensão ampliada de Tecnologia na Educação CTS no ensino de Ciências, levando em consideração sua interação com a Ciência e Sociedade e considerando, sobretudo, aspectos epistemológicos do campo tecnológico, pois estes contribuíram para a modificação e transformação das culturas e relações humanas desde o período paleolítico (Cupani, 2016, 2020; Szczepanik, 2020). A seguir, será delineado o percurso metodológico desta pesquisa.

### 3. Procedimentos Metodológicos

#### 3.1. Delineamento geral

Este trabalho caracteriza-se em uma pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) do tipo exploratória (Gil, 2008). A investigação teve como participantes 69 professores em formação inicial dos cursos de Química, Física e Ciências Biológicas de uma universidade do nordeste do Brasil, que já tinham cursado pelo menos 30% dos seus respectivos cursos de graduação.

Selecionou-se esse público-alvo porque é suposto [e muito provável] que os licenciandos já tenham cursado disciplinas pedagógicas que abordem o objeto de estudo em questão. Isso inclui componentes curriculares como práticas de Ensino, Estágios Supervisionados, Instrumentações, Metodologias de ensino de Ciências e/ou Biologia, Química, Física; Formação Docente, Mídias educacionais e Seminário de Orientação ao Desenvolvimento de Práticas

educativas. Essa escolha permite investigar o conhecimento e as concepções desses estudantes em relação à Tecnologia na Educação CTS no contexto de suas formações.

É crucial ressaltar que a premissa central deste estudo é que a discussão de conceitos científicos na formação inicial de Ciências representa o cenário propício para abordar a Educação CTS, especialmente o elemento *T*, nas disciplinas pedagógicas. Por essa razão, os cursos mencionados foram selecionados como foco deste estudo. Adicionalmente, é importante destacar que esta pesquisa constitui uma parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla do curso de mestrado conduzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática de uma universidade do nordeste do Brasil.

### 3.2. Instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado constitui em um questionário aplicado por meio da plataforma *Google Forms* e foi amplamente divulgado nas redes sociais. Essa abordagem foi adotada devido ao contexto da pandemia causada pelo SARS-COV-2 (Covid-19), que tornou inviável a coleta de dados de maneira presencial na época.

Ao todo o questionário continha 23 questões. Ressalta-se que neste estudo, realizou-se um recorte e utiliza-se 6 questões do instrumento de pesquisa dessa pesquisa maior. Sendo que ao que se refere a caracterização dos participantes considerou-se as seguintes questões:

i) *Qual sua instituição e campus?*

ii) *Qual seu curso de Formação?*

iii) *Em que semestre você está?*

Já as perguntas que se referiam ao objeto de investigação propriamente dito indagamos:

iv) *O que você entende por Tecnologia?*

v) *O que aprendi sobre Tecnologia no meu curso de Licenciatura?*

vi) *Em qual disciplina, projeto e/ou momento extracurricular aconteceu este aprendizado?*

### 3.3. Método Analítico

O método utilizado para a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo, conforme proposto por [Bardin \(1977\)](#). A Análise de Conteúdo tem como principal enfoque a interpretação e a compreensão de conteúdos presentes em dados qualitativos, sendo amplamente empregada nas áreas das Ciências Humanas, especialmente nas áreas de Educação e Ensino. Portanto, ela é considerada uma técnica de análise que possibilita a inferência sobre as condições de produção e/ou recepção das mensagens ([Bardin, 1977](#)).

Esse tipo de análise tem como objetivo inferir, a partir de determinadas frases, contextos de palavras e orações, selecionando e agrupando palavras para elucidar as características da mensagem contida no conjunto de dados (corpus). No contexto desta pesquisa, o objetivo era compreender as concepções atribuídas à Tecnologia conforme percebidas pelos licenciandos dos cursos de Ciências da Natureza (Química, Física e Ciências Biológicas) de uma universidade do nordeste brasileiro.

Para a análise, é necessário seguir os passos metodológicos que fundamentam o método. O primeiro deles é denominado de pré-análise, na qual ocorre a fase de leitura flutuante e a escolha dos documentos a serem analisados, ocorre ainda a formulação de hipóteses e objetivos, e a organização dos indicadores que fundamentaram as interpretações finais. Para atingir a primeira etapa, em nossa investigação, foi realizada uma leitura flutuante e integral de todos os questionários respondidos ([Bardin, 1977](#)).

Após a pré-análise, partimos para a etapa de exploração dos questionários, na qual realizamos as codificações, os recortes das respostas e a escolha das categorias. A categorização é descrita por [Bardin \(1977\)](#) como a operação de classificação de elementos constituintes de um conjunto por diferença e/ou reagrupamento dos caracteres comuns desses elementos.

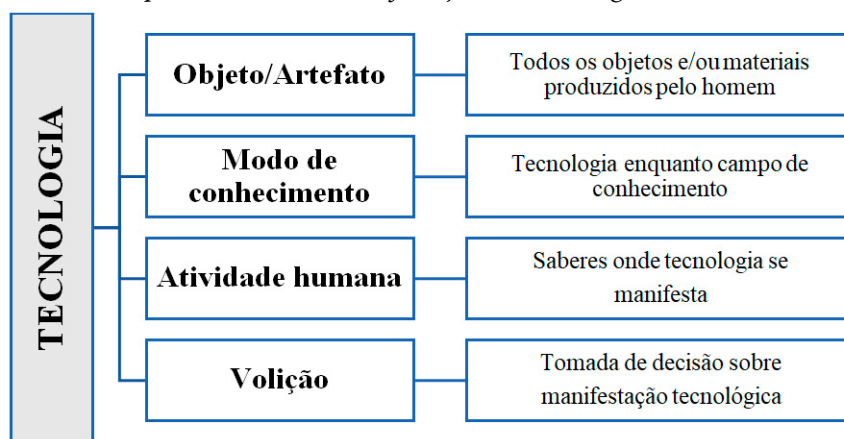
Nesta etapa, também ocorreu a seleção das unidades de registro, entendido pela autora como a “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial” (p. 104), e a seleção da unidade de contexto, entendido por ela como “unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem” (p. 107).

Assim, selecionaram-se palavras (unidades de registro) e/ou frases (unidades de contexto) a partir da contagem frequencial (presença ou ausência) do seguimento da mensagem a ser considerado nas respostas das questões. É válido salientar que se considera os pressupostos teóricos apresentados e os caracteres semânticos de aproximação do conteúdo. Para efetuar a análise, um quadro foi elaborado artesanalmente. Esse quadro incluía a identificação dos participantes e suas respectivas respostas, bem como a indicação de onde se encontrava a unidade de registro e/ou unidade de contexto.

Por último, procedeu-se à análise dos resultados, conforme definido por [Bardin \(1977\)](#), denominado de tratamento dos resultados. Para investigar as concepções em relação à Tecnologia, foram adotadas a tipologia de Tecnologia descritas por [Mitcham \(1994\)](#) e a sua releitura por [Cupani \(2016\)](#) conforme apresentadas na figura 1.

**Figura 1**

*Parâmetro adotado para análise das manifestações de Tecnologia*

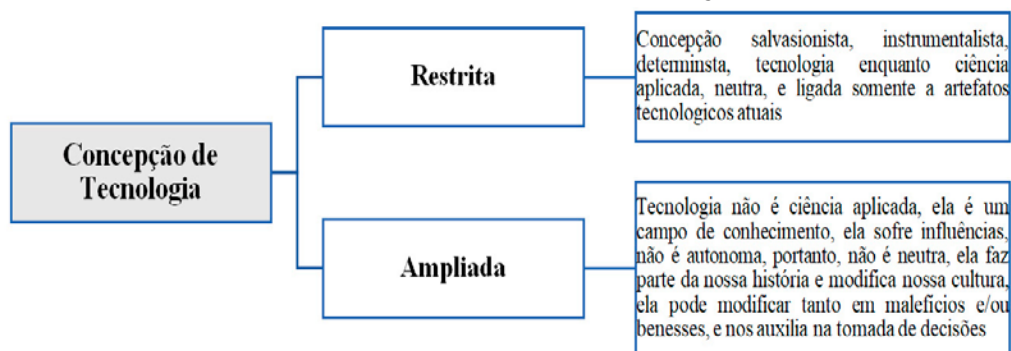


Fonte: Adaptado de [Mitcham \(1994\)](#) e [Cupani \(2016\)](#).

Para distinguir entre as Concepções Restritas de Tecnologia e as Concepções Ampliadas de Tecnologia, foram utilizadas as sínteses descritas na figura 2.

**Figura 2**

Descrição sintética das concepções restritas e amplas de Tecnologia



Fonte: Lima (2022).

### 3.4. Ética na pesquisa

No que tange aos aspectos éticos, o presente estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade pesquisada, por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 54085721.1.0000.5537. O referido estudo recebeu aprovação sob o Parecer número 5.268.294, demonstrando, assim, a conformidade com as diretrizes estabelecidas na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil.

Somente após a completa leitura e aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é que o *Google Forms* foi disponibilizado aos participantes. Atesta-se que a identidade dos licenciandos em Ciências foi rigorosamente preservada. Consequentemente, os resultados foram indicados por meio das seguintes letras ao longo do texto: Q, F e CB para se referir respectivamente à Química, Física e Ciências Biológicas, seguidas de um algarismo arábico. A seguir, são apresentados nossos resultados e discussões.

### 4. Resultados e discussões

Do total de 69 participantes em formação inicial, 22 eram do curso de Química, 22 de Física e 25 de Ciências Biológicas. Esses participantes estavam distribuídos entre o quarto e o décimo semestres de seus cursos. Para a análise das respostas às perguntas abertas dos questionários, foram identificadas categorias temáticas com base em critérios semânticos e nas semelhanças entre os elementos, seguindo a metodologia proposta por Bardin (1977). Posteriormente, essas unidades de registro e contexto foram utilizadas para inferência e interpretação dos dados, sendo categorizadas com base na frequência de ocorrência e respeitando os critérios estabelecidos para a análise. Foram construídas duas categorias emergentes, a saber: i) *Manifestações de Tecnologia*; ii) *Tecnologia nos cursos em Licenciatura de Ciências*, que serão apresentadas adiante.

#### *Categoria (i) - Manifestações de Tecnologia*

Inicialmente, os licenciandos foram questionados da seguinte forma: *O que você entende por Tecnologia?* As respostas obtidas foram categorizadas de acordo com tipologia Tecnologia de Mitcham (1994). Ao concluir a análise, foi observado que algumas manifestações foram mencionadas com maior frequência, enquanto outras características relacionadas à Tecnologia não foram abordadas.



Assim, as unidades de registro foram agrupadas de acordo com as manifestações identificadas, que são as seguintes: Tecnologia como objeto/artefato, Tecnologia como modo de conhecimento e Tecnologia como atividade humana, conforme descritas por Mitcham (1994). É importante destacar que, em algumas respostas foi identificada mais de uma manifestação, e, portanto, ambas unidades de registro foram consideradas na mesma resposta. Ao final, a frequência das manifestações foi contabilizada e organizada no Tabela 3, apresentando o quantitativo de frequência (N) e o percentual em relação à amostra total.

**Tabela 3**

*Sistematização das compreensões dos licenciandos sobre Tecnologia.*

Unidade de registro	Descrição	N (%)	Exemplos de respostas
<b>Tecnologia como atividade humana</b>	Sugerem o entendimento de Tecnologia manifestada nos saberes práticos das atividades humanas desde os primórdios até os tempos atuais	46 (66,67%)	Q23: <i>“Tecnologia é o conjunto de técnicas, habilidades, métodos e processos usados na produção de bens ou serviços, ou na realização de objetivos”</i> CB28: <i>“Formas de aprimorar e facilitar a comunicação e o trabalho”</i> F49: <i>“Qualquer método, meio ou instrumento que facilite uma ação, como uma mensagem enviada ou até uma ferramenta rudimentar que possa auxiliar em uma caça, por exemplo”</i>
<b>Tecnologia como objeto/artefato</b>	Sugerem o entendimento de que todos os objetos e/ou materiais produzidos pelo homem são Tecnologia	36 (52,18%)	CB2: <i>“Entendo Tecnologia como computador, internet, celular etc”</i> CB14: <i>“Penso em inovação, usando máquinas e aparelhos eletrônicos”</i> CB11: <i>“A definição de tecnologia para mim não é tão simples, uma vez que penso tanto em aparatos eletrônicos (Celulares, Tv’s etc), quanto em instrumentos (flechas etc) mais “antigos” [...]”</i>
<b>Tecnologia como modo de conhecimento</b>	Sugerem o entendimento de que Tecnologia é um modo/campo de conhecimento	9 (13,04%)	CB8: <i>“A tecnologia é o resultado de diversos estudos, nos fornecendo produtos que facilitam o dia a dia”</i> F61: <i>“Conjunto de conhecimentos e técnicas que são utilizadas para diversas finalidades”</i>

Fonte: (Dados da pesquisa, 2024).

Conforme observado no quadro 3, a manifestação Tecnologia como atividade humana foi a mais encontrada nas respostas. Tal inferência indica que, para 46 (66,67%) dos investigados, a Tecnologia não é meramente um artefato feito pelo homem, posto que tais participantes reconheceram, em certa medida, que a Tecnologia consiste em um conjunto de atividades que são construídas ao longo da história, logo, são conhecimentos e produtos que são efeitos da atividade humana.

Conforme Cupani (2016), a Tecnologia como atividade humana se manifesta no ato de fabricar, projetar um design, manter, operar e inventar. Em outras palavras, seria o saber-fazer, algo que auxilia/facilita a vida humana para atender a uma necessidade.

Ainda inferimos que, nessa manifestação, alguns participantes mencionaram que as tecnologias estão presentes em todas as civilizações/gerações. Para alguns deles, a Tecnologia está presente desde os primórdios até os dias atuais e ela continua se modificando em um movimento contínuo de transformação. Podemos observar algumas falas que sugerem este entendimento a seguir.

CB34: “É um meio que usamos para facilitar nossa vida em vários aspectos, desde a caça nos primórdios da humanidade até os dias atuais, como na comunicação, na ciência e em outras áreas de nossa sociedade no geral”.

F22: “É um recurso humano que está presente desde os primórdios e nos permitiu evoluir em muitos aspectos: da proteção pessoal (fogo) à corrida espacial”.

CB69: “Hoje, a tecnologia está muito vinculada a coisas como computadores, robôs, mas ela também é (ou foi) a criação, por exemplo, de ferramentas de caça por povos indígenas”.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de discutir a concepção de Tecnologia como algo inerente à história humana nas disciplinas pedagógicas que abordam a Educação CTS na formação de professores de Ciências. Uma vez que refletir sobre Tecnologia no ensino é “pensar a história humana e o modo como nós - homens e mulheres - nos constituímos, nos subjetivamos e, em como, ao transformar a realidade e os discursos sobre ela, nos transformamos, nos tornamos autores e atores nesse cenário” (Geremias, 2016, p. 246).

A segunda manifestação, mais frequente no universo pesquisado, foi Tecnologia como objeto/artefato (52,18%). Em estudos anteriores essa é uma das manifestações mais evidente entre estudantes da educação básica ou ensino superior (Blom & Abrie, 2021; DiGironimo, 2011; De Vries, 2016; Liou, 2015; Veraszto et al., 2013). Tal manifestação vai ao encontro do que se denomina de *Concepções Restritas da Tecnologia*. A sua posição como a segunda mais frequente se deu pelo fato de a maioria das pessoas enxergar a Tecnologia apenas como artefatos tecnológicos mais recentes do nosso tempo, como computadores, celulares e tablets, criados/projetados para satisfazer nossas necessidades. Tal aceção está mais próxima da posição instrumental da tecnologia, quando analisamos por meio da perspectiva de Feenberg (2010).

Em nosso estudo, alguns participantes mencionaram respostas que fazem referência aos artefatos tecnológicos convencionais, como F1: “Dispositivo eletrônico”; CB14: “Penso em inovação, usando máquinas e aparelhos eletrônicos”; Q25: “Meios que facilitam a vida das pessoas através de equipamentos eletrônicos”; e CB14: “Tecnologia como computador, internet, celular”. Em todos estes artefatos, encontra-se imagens convencionais de Tecnologia (Bazzo et al., 2003).

Apesar de termos notado que a maioria dos participantes descreve relacionar a Tecnologia aos aparatos eletrônicos do nosso tempo e ligados ao futuro, três participantes mencionaram que a Tecnologia pode significar outros objetos não convencionais, como pode-se observar nos seguintes exemplos:

CB11: “A definição de tecnologia, para mim, não é tão simples uma vez que penso tanto em aparatos eletrônicos (Celulares, Tv’s etc), quanto em instrumentos (flechas etc) mais “antigos”, que não são comumente associados e, também, coisas não palpáveis, como softwares”.

CB45: “Tecnológico são produções que o homem cria para determinada finalidade, eles podem ser objetos, como o lápis, computadores, papel, medicamentos, etc., ou coisas imateriais, como sites, programas, apps, tratamentos, etc”.

O fato da pouca presença de *Concepções Ampliadas de Tecnologia* no universo pesquisado se refere a não percepção de que óculos, papel, caneta, flechas ou medicamentos são também produtos tecnológicos. Cupani (2020, p. 85) descreve que é necessário refletir que “estes são também testemunhas da presença da tecnologia, pois foram fabricados em série em fábricas (instalações tecnológicas) cada vez mais automatizadas. São produtos da techno-

logia”, assim como a imensa maioria dos objetos que precisamos e estão em nossa volta, em nosso dia a dia.

Tal inferência indica a pouca aproximação dos futuros professores com *Concepções Amplas de Tecnologia* e a necessidade de discutir, em nossa prática docente, notadamente, nas disciplinas pedagógicas que possuem em seu componente curricular a Educação CTS, outras dimensões de Tecnologia que ultrapassem as leituras instrumentais.

A terceira manifestação mais frequente identificada entre os licenciandos é a de Tecnologia como modo de conhecimento (13,04%). Nesta manifestação, os participantes a percebem também como uma possibilidade de aquisição de conhecimentos. [Cupani \(2016\)](#) versa que a Tecnologia não se reduz à mera aplicação do conhecimento científico, embora parcialmente seja. Para ele, a produção e o uso de artefatos tecnológicos implicam maneiras específicas de conhecer o mundo material, que parcialmente se apropria do saber científico.

Ao analisar as três dimensões que foram identificadas nas falas dos participantes, observa-se que pareceu haver a prevalência de concepções que se aproximam do determinismo tecnológico e do instrumentalismo ([Feenberg, 2010](#)). A Tecnologia, para os participantes, parece ser vista como autônoma, pois molda nossa sociedade a fim de propiciar facilidades e melhorias para nossas necessidades e, de certa forma, para que possamos progredir enquanto civilização.

A *Concepção Ampliada de Tecnologia* também foi pouco percebida. Outro aspecto deduzido foi que, para a maioria dos respondentes, as tecnologias somente trazem benefícios. Apenas dois participantes mencionaram que a Tecnologia pode nos trazer malefícios. Inferimos ainda que a não neutralidade da Tecnologia e a manifestação de Tecnologia como volição descrita por [Mitcham \(1994\)](#) também não foram mencionadas/percebidas em nenhum dos dados da pesquisa.

Desse modo, corrobora-se com [Layton \(1988\)](#) quando descreve que a revalorização do elemento *T* na educação CTS é necessária, pois quando não discutida de maneira ampla, pode passar a impressão de que a Tecnologia é subalterna à Ciência, ganhando status em consequência de Ciência Aplicada e/ou como um campo que possui os mesmos questionamentos, comprometendo assim a Alfabetização Tecnológica.

Por isso, destaca-se a necessidade de inserir, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura, propostas de Educação CTS que considerem uma leitura ampla da Alfabetização Tecnológica e Natureza da Tecnologia. Tal fato pode auxiliar, dessa forma, o entendimento de que a Tecnologia possui seu próprio campo de conhecimento. Além disso, é necessário discutir os efeitos positivos e negativos da Tecnologia, bem como os aspectos valorativos e ideológicos presentes nas visões neutras da Tecnologia. Pois, estas podem provocar mudanças na economia, na política, no meio ambiente, na agricultura, na saúde e em outros setores da sociedade.

Ressaltamos, portanto, a importância de trabalhar outras manifestações de Tecnologia na Educação CTS no Ensino de Ciências, sobretudo a manifestação volitiva, uma vez que pode auxiliar os cidadãos a serem alfabetizados tecnologicamente e na tomada de decisão diante do manuseio de um determinado artefato tecnológico, visto que o sujeito pode atuar de maneira consciente, sustentável e/ou responsável, refletindo em suas ações consequências tanto para si, quanto para a comunidade/sociedade em que está inserido.

**Categoria (ii) - Tecnologia nos cursos de Licenciatura em Ciências**

Para chegarmos a essa categoria, os futuros professores foram questionados da seguinte forma: *Em relação ao tema Tecnologia durante o seu curso de Licenciatura, responda o que aprendi sobre Tecnologia?* Assim, a tabela 4, a seguir, apresenta o conjunto das respostas através das unidades de registro: Abordagem Instrumental com traços de uma *Concepção Restrita de Tecnologia*; Abordagem com uma *Concepção Ampla de Tecnologia*, e pouco ou nenhum aprendizado.

Nessa questão, é importante mencionar que, em uma mesma resposta, foram percebidos traços de uma *Concepção Restrita de Tecnologia*, ao passo que havia trechos de uma *Concepção Ampla de Tecnologia*. Nesses casos, consideramos as duas percepções na contagem frequencial.

**Tabela 4**

*Sistematização das respostas sobre as aprendizagens de Tecnologia*

Unidade de registro	Descrição	N (%)	Exemplos de respostas
<b>Abordagem instrumental com traços de uma Concepção Restrita de Tecnologia</b>	Afirmam ter aprendido sobre tecnologia, e suas respostas se aproximam de <i>Concepções Restritas de Tecnologia</i> , e/ou sugerem o entendimento de ensino e aprendizado somente de aparatos tecnológicos	52 (75,37%)	Q2: <i>Aprendi que pode ser aplicada a vivência em sala de aula e que não precisa ser inimiga do docente, levando em conta o uso do celular [...] e por meios de diversas plataformas</i> CB12: <i>“Ferramentas tecnológicas voltadas ao ensino de ciências, bem como sua implementação em sala de aula e ambientes híbridos de aprendizagem”</i> F48: <i>“Ferramentas inovadoras para utilizar no ensino de ciências”</i>
<b>Abordagem com uma Concepção Ampla de Tecnologia</b>	Afirmam ter aprendido sobre tecnologia, e suas respostas se aproximam de <i>Concepções Amplas de Tecnologia</i>	16 (23,18%)	F68: <i>“Que tecnologia não é apenas ciência aplicada”</i> CB53: <i>“Que tecnologia não se restringe apenas a aparelhos tecnológicos, ela é uma ferramenta diversa e que pode ser vista sob diferentes perspectivas”</i> F64: <i>“Aprendi que ciência e tecnologia “andam” juntas, mas não necessariamente são dependentes uma da outra”</i>
<b>Pouco ou nenhum aprendizado</b>	Mencionam ter tido nenhum ou pouco aprendizado sobre tecnologia	6 (12,80%)	F74: <i>“Pouco ou quase nada”</i> F76: <i>“Quase nada”</i> Q41: <i>“Até agora cursei poucas disciplinas que tratamos de tecnologias”</i>

Fonte: (Dados da pesquisa, 2024).

Como podemos observar, a unidade de registro que teve maior frequência foi a *Abordagem instrumental com traços de uma Concepção Restrita de Tecnologia* (75,37%). Este percentual corrobora com a segunda manifestação que mais se sobressaiu na categoria anterior, Tecnologia como objeto/artefato, de Mitcham (1994). Os futuros professores de Ciências, em sua maioria, demonstram que, em seus cursos, a Tecnologia foi discutida em uma perspectiva instrumental, salvacionista e como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, compreendemos que, de fato, a Tecnologia pode se manifestar de diferentes formas, e uma delas em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Segundo [Gonçalves \(2019\)](#), as TDICs possibilitam diferentes alternativas de ensino e aprendizado, como uso de computadores, jogos digitais, simulações interativas, *softwares* educativos, laboratório didático virtual, entre outros ambientes virtuais que permitem o ensino mais dinâmico e que pode possibilitar maneiras outras de aprendizagens de conceitos, teorias e fenômenos.

Nesse sentido, ressaltamos que consideramos as abordagens e o uso de TDICs com aparatos tecnológicos materiais como algo positivo. Dado que estes aprendizados, durante a passagem no curso de Licenciatura, são essenciais, pois podem auxiliar os futuros professores na criação de estratégias didáticas, recursos tecnológicos e metodologias que facilitem o ensino e a aprendizagem de Ciências.

Por outro lado, corroboramos com as análises feitas por [Geremias \(2016\)](#) ao investigar os sentidos de Tecnologia produzidos na formação inicial de professores de Ciências. A autora aponta que não há um silêncio sobre Tecnologia na formação inicial de professores de Ciências, “mas sim um modo de ler a tecnologia que se filia aos discursos instrumentais e deterministas sobre esse campo, no qual a tecnologia descende e depende da ciência ou é sua muleta ou serve silenciosa” (p. 225).

Pode-se dizer que a prevalência de uma *Concepção Restrita de Tecnologia* se sobressaiu. Isso se deve ao fato de percebermos, nas respostas, uma compreensão de Tecnologia em uma perspectiva instrumental, que se fundamenta em um discurso de neutralidade e instrumentalismo, silenciando, na verdade, outros aspectos que envolvem o campo tecnológico, como conhecimentos epistemológicos, filosóficos, axiológicos, sociológicos, etc ([Geremias, 2016](#)).

Por isso, sinaliza-se a necessidade de os respectivos cursos discutirem a Tecnologia em uma perspectiva ampla, como um campo de conhecimento específico, considerando toda a complexidade envolvida nos conhecimentos tecnológicos que estiveram e são inerentes ao próprio desenvolvimento da espécie humana. Nessa categoria, outro ponto que chamou atenção foi que alguns licenciandos afirmam ter aprendido pouco sobre Tecnologia, ao passo que observamos, em suas respostas, o silenciamento de uma concepção ampla.

Dentre os licenciandos que afirmaram ter aprendido sobre Tecnologia, a fala de CB20 se sobressaiu quando afirmou que “as ciências biológicas focam principalmente nos eixos ciências, sociedade e ambiente, vimos pouco sobre tecnologia”. Tal afirmativa se revela condizente com as análises realizadas por [Lee \(2010\)](#), [Cassiani et al. \(2014\)](#), [Abreu e Strieder \(2016\)](#), [Geremias \(2016\)](#); [Firme \(2020\)](#) que apontam para o silenciamento da Tecnologia na prática dos cursos de Licenciatura de Ciências.

Na interpretação de [Geremias \(2016, p. 26\)](#) uma das possíveis explicações para o silenciamento do elemento *T* na Educação CTS “teria relação com o fato da Educação CTS ter sido introduzida mais amplamente na área de ensino de ciências, na qual o foco era atribuído à relação Ciência-Sociedade, silenciando a tecnologia nesse processo”. Isso pode ser resultado de uma visão tradicional da Ciência que não reconhece plenamente a interdependência entre Ciência e Tecnologia.

Além disso, a autora sugere que diferentes interpretações do que constitui Tecnologia podem contribuir para essa omissão. Se a Tecnologia é entendida de maneira restrita, como simplesmente ferramentas e dispositivos, sua relevância educativa pode ser subestimada. Por outro lado, se for vista como um conjunto de conhecimentos, práticas e processos que interagem com a sociedade, sua importância no currículo de Ciências pode se tornar mais evidente.

Nesse sentido, para que haja um avanço nessa discussão defende-se que haja uma implementação mais profunda e uma conceituação clara do que se entende por Tecnologia nos

cursos de formação inicial de professores de Ciências. Isso pode ajudar a evitar interpretações limitadas que contribuam para seu silenciamento e, ao mesmo tempo, promover uma abordagem mais integrada e crítica das relações existentes entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Em nosso entendimento, uma revisão/releitura nas estruturas dos componentes curriculares nas disciplinas pedagógicas desses cursos deve incluir uma reflexão sobre o papel da Tecnologia na sociedade e na educação, abrangendo desde ferramentas digitais até conceitos mais amplos de inovação tecnológica e seu impacto social. A formação docente deve capacitar os licenciandos em Ciências não apenas para utilizar tecnologias em sala de aula, mas também para entender e ensinar sobre o papel crítico da Tecnologia e sua relação com a Ciência na sociedade moderna.

Outro ponto verificado nas respostas consideradas como *Concepções Amplas de Tecnologia* é a presença da manifestação de Tecnologia como uma atividade humana (Cupani, 2016) que esteve presente em gerações passadas, como pode-se perceber na fala do participante CB54 “tive a compreensão que Tecnologia pode ser algo antigo”; o participante na mesma resposta ainda mencionou que “um lápis é um tipo de Tecnologia, pois, apesar de ser uma invenção antiga, não deixa de ser uma Tecnologia por isso”. Nessa perspectiva, inferimos que esta manifestação pode auxiliar na compreensão de que Tecnologias não fazem parte somente de aparatos tecnológicos atuais, ela ainda pode auxiliar no entendimento de que as Tecnologias não são totalmente dependentes da Ciência.

Segundo Cupani (2016), numerosas invenções não se aplicaram a partir de conhecimentos científicos nem foram realizadas por cientistas, como as pirâmides elevadas pelos povos antigos, as grandes catedrais medievais, ou a invenção da máquina a vapor, que mais tarde contribuiu no desenvolvimento da termodinâmica, assim como o produto tecnológico lápis, mencionado nas falas de alguns participantes desta pesquisa. Por isso, destaca-se que o elemento Tecnologia pode ser discutido nos cursos de licenciatura de Ciências, considerando as *Concepções Amplas de Tecnologia*.

Em linhas gerais, é possível inferir que, no universo pesquisado, a Tecnologia, em uma concepção ampliada, ainda é trabalhada de maneira muito tímida e silenciada. As discussões sobre Tecnologia e/ou suas aparições nas licenciaturas de Ciências da instituição pesquisada, em sua maioria, são apenas mobilizações de aprendizados de Tecnologia na concepção instrumental, determinista e como ferramenta auxiliadora do processo de ensino e aprendizagem de Ciências.

Para avançar com essa discussão, em nosso entendimento é necessário reconhecer que há lacunas formativas que culminam com a urgente e necessária discussão das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade de maneira integrada nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física, para garantir que os licenciandos tenham a oportunidade de refletir sobre natureza da Tecnologia e visualizar as suas implicações para com a ciência e sociedade.

## 5. Conclusões

A intenção desse artigo foi responder a seguinte questão norteadora: *De que forma as concepções de Tecnologia são representadas pelos professores em formação inicial dos cursos de licenciatura de Química, Física e Ciências Biológicas de uma universidade localizada na região nordeste do Brasil?* Assim, tendo por base os resultados apresentados, pode-se entender que, no universo pesquisado, a manifestação Tecnologia como atividade humana foi a mais frequente, seguida das manifestações Tecnologia como objeto/artefato e Tecnologia como modo de conhecimento. A manifestação Tecnologia como volição não foi percebida e/ou mencionada em nenhuma das categorias analisadas para este estudo.

Foi observado ainda que a maioria das respostas (75,37%) aponta o entendimento de que ainda prevalecem as *Concepções Restritas de Tecnologia*. E, as discussões sobre Tecnologia nas disciplinas pedagógicas dos cursos investigados, há uma ênfase no ensino e aprendizagem de ferramentas e artefatos tecnológicos como impulsores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem em Ciências.

Identifica-se que, nos cursos de Licenciatura em Ciências investigados, não há ausência de Tecnologia, mas sim uma falta de abordagem de aspectos mais amplos das diferentes dimensões tecnológicas. Notavelmente, há um silenciamento de aspectos epistemológicos e filosóficos da Tecnologia, que a consideram como um campo de conhecimento em si.

Destaca-se, portanto, que há, na verdade, a predominância de concepções que se aproximam do determinismo tecnológico e instrumentalismo. Para o universo pesquisado, as Tecnologias são úteis para satisfazer as necessidades humanas. Entretanto, vale destacar que os aspectos valorativos e a não neutralidade da Tecnologia não foram mencionados nas respostas adquiridas.

Por mais que se reconheça que o aprendizado e/ou abordagem sobre Tecnologia, nos respectivos cursos de Licenciatura investigados, são válidos, a partir deste estudo, sinaliza-se a necessidade de que sejam discutidas outras dimensões/manifestações de Tecnologia em uma perspectiva mais ampla e crítica nas disciplinas pedagógicas que tratam da Educação CTS, ultrapassando a concepção puramente salvacionista, determinista e instrumental.

Nessa perspectiva, pode-se concluir, em linhas gerais, que, no universo pesquisado, os licenciandos relataram entender Tecnologia como artefato, instrumento, ferramenta, equipamento eletrônico, saber-fazer, atividade humana, conjunto de sistemas, métodos e técnicas, como conhecimento e ciência aplicada.

De certo, é imprescindível que o elemento *T* da tríade CTS seja trabalhado na formação de professores de Ciências de maneira ampliada, a fim de proporcionar reflexões e discussões mais críticas sobre essa temática a partir de sua relação com a Ciência e Sociedade e, sobretudo, como produtora de conhecimentos específicos.

Após investigar as manifestações de Tecnologia, sinalizamos alguns caminhos que podem contribuir para o avanço dessa discussão e maior ascensão do elemento *T* na perspectiva da Educação CTS: (i) a inclusão de discussão e mudanças nas disciplinas pedagógicas que tratam dessa temática nos cursos de Licenciatura em Química, Física e Ciências Biológicas; (ii) a criação de cursos formativos e/ou a promoção de oficinas que contemplem aspectos da Natureza da Tecnologia, seja na formação inicial e/ou continuada de professores de Ciências; (iii) a elaboração de produtos educacionais que contemplem estratégias didáticas direcionadas a professores em formação de Ciências, que possam ser adaptáveis a diferentes contextos de sala de aula e a espaços não formais de ensino.

### **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Referências

- Abreu, R. O. D. y Strieder, R. B. (2016). Abordagens sobre tecnologia em trabalhos com enfoque CTS no ensino de Química no Brasil. *Indagatio Didactica*, 8(1), 870-886. <https://doi.org/10.34624/id.v8i1.3564>.
- Araújo Filho, P. V. (2016). Hackear a Tecnologia: um estudo sobre a teoria crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg. Dissertação [Mestrado em Filosofia] Repositório institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23143>.
- Auler, D. (2011). Novos caminhos para a educação CTS: ampliando a participação. In: Santos, W. L. P., & Auler, D. (Eds.). *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas*. (pp. 73-97). Editora Universidade de Brasília.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. (1977). Lisboa: edições, v. 70.
- Bazzo, W. A., Linsingen, I. V. & Pereira, L. T. V. (2003). *Introdução aos estudos CTS (ciência, tecnologia e sociedade)*. Florianópolis: Organização dos Estados Ibero-americanos Para A Educação, A Ciência e a Cultura (OEI).
- Blom, N., & Abrie, A. L. (2021). Students' perceptions of the nature of technology and its relationship with science following an integrated curriculum. *International Journal of Science Education*, 43(11), 1726-1745. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1930273>.
- Bocheco, O. (2011). *Parâmetros para a abordagem de evento no enfoque CTS*. Dissertação [Mestrado em Educação Científica e Tecnológica]. Repositório Institucional da Universidade de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95281>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cassiani, S., Von Linsingen, I., Giraldo, P. M., & Ramos, M. B. (2014). O grupo DICiTE-discursos da ciência e da tecnologia na educação. *Ciência & Ensino*, 3(1), 1-19.
- Cullen, T. A., & Guo, M. (2020). The Nature of Technology. In: Akerson, V. L., Buck, G. A. (eds) *Critical Questions in STEM Education*. Contemporary Trends and Issues in Science Education, vol 51. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57646-2>.
- Cupani, A. (2016). *Filosofia da tecnologia: um convite*. 3. Ed. Editora da UFSC.
- Cupani, A. (2020). Modalidades da tecnologia e suas consequências culturais. *Revista Dialectus*, 9(17), 82-95. [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54771/1/2020\\_art\\_acupani.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54771/1/2020_art_acupani.pdf).
- De Vries, M. J. (2016). *Teaching about technology*. An introduction to the philosophy of technology for non-philosophers. Springer.
- DiGironimo, N. (2011). What is technology? Investigating student conceptions about the nature of technology. *International Journal of Science Education*, 33(10), 1337-1352. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.495400>.
- Feenberg, A. (2010). O que é a filosofia da tecnologia. *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*, 3, 39-51.
- Ferreira-Gauchía, C., Vilches Peña, A., & Gil Pérez, D. (2012). Concepciones acerca de la naturaleza de la tecnología y de las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente en la educación tecnológica. *Enseñanza de las Ciencias*, 30(2), 0197-218. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v30n2.557>.



- Firme, R. D. N., & Miranda, R. D. (2020). Impactos de um processo formativo na alfabetização científica e tecnológica de licenciandos em química. *Educación química*, 31(1), 115-126. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.1.70356>.
- Firme, R. N. (2020). Abordagem ciência-tecnologia-sociedade (CTS) no ensino de ciências: de qual tecnologia estamos falando desde esta perspectiva em nossa prática docente?. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 15(1), 65-82. <https://doi.org/10.14483/23464712.14300>.
- García-Carmona, A., & Acevedo-Díaz, J. A. (2016). Una controversia de la Historia de la Tecnología para aprender sobre Naturaleza de la Tecnología: Tesla vs. Edison-La guerra de las corrientes. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 34 (1), 193-209. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1916>.
- Geremias, B. M. (2016). *Produção de sentidos sobre tecnologia no grupo observatório da educação-ciências: discursos e problematizações*. Tese [Doutorado em Educação Científica e Tecnológica]. Repositório Institucional da Universidade de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168028>.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. Atlas.
- Gonçalves, K. M. (2019). *Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino de ciências: análise de repositórios disponíveis*. Dissertação [Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde] Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189963>.
- Kenski, V. M. (2003). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Papyrus editora.
- Layton, D. (1988). Revaluating the T in STS. *International Journal of Science Education*, 10(4), 367-378.
- Lee, Y. C. (2010). Science-Technology-Society or Technology-Society-Science? Insights from an Ancient Technology. *International Journal of Science Education*, 32(14), 1927-1950. <https://doi.org/10.1080/09500690903277477>.
- Lima, D. C. F. (2022). *A tecnologia em foco na Educação CTS: um estudo na formação inicial de professores de Ciências*. Dissertação [Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática] Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49534>.
- Lima, D. C. F., Dantas, J. M., & Nunes, A. O. (2023). O enfoque Tecnologia na educação CTS e o ensino de ciências pelas lentes da literatura. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista-ENCITEC*, 13(2), 23-38. <https://doi.org/10.31512/encitec.v13i2.967>.
- Lima, D. C. F., Dantas, J. M., Nunes, A. O., & Rosa, M. P. A. (2023). Alfabetização Tecnológica no Ensino de Ciências: um estado do conhecimento entre os anos 2012 a 2022. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 18(2), 22-33. <https://doi.org/10.54343/reiec.v18i2.371>.
- Lima, D. C., & Dantas, J. M. (2021). Um panorama do elemento Tecnologia na Educação CTS e o ensino de Ciências. *Amazônia: Revista de educação em ciências e matemáticas*, 17(39), 73-91. <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v17i39.11353>.
- Liou, P. Y. (2015). Developing an instrument for assessing students' concepts of the nature of technology. *Research in Science & Technological Education*, 33(2), 162-181. <https://doi.org/10.1080/02635143.2014.996542>.
- Lorenzetti, L. (2021). *Sequências didáticas e Educação CTS: implicações na formação do educando*. 1 vídeo (1h56m). <https://www.youtube.com/watch?v=WzwsfsXcUqQ>.

- Martins, I. P. (2022). Educação CTS/CTSA ainda é tema para discussão? *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 17(50), 123-129. <https://www.redalyc.org/journal/924/92474727010/92474727010.pdf>.
- Mitcham, C. (1994). *Thinking through technology: The path between engineering and philosophy*. University of Chicago Press.
- Oliveira, S., Guimarães, O. M., & Lorenzetti, L. (2016). O enfoque CTS e as concepções de tecnologia de alunos do ensino médio. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 9(2), 121-147. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2016v9n2p121>.
- Pleasant, J., Clough, M. P., Olson, J. K., & Miller, G. (2019). Fundamental issues regarding the nature of technology: implications for STEM education. *Science & Education*, 28, 561-597. <https://doi.org/10.1007/s11191-019-00056-y>.
- Silva, E. V., Nunes, A. O., & Dantas, J. M. (2021). O enfoque CTS na educação profissional e tecnológica: uma revisão do campo entre os anos 1995 e 2020. *Tecné, Episteme e Didaxis: TED*, (50), 237-256. <https://doi.org/10.17227/ted.num50-12129>.
- Szczepanik, G. E. A natureza da tecnologia e seu ensino. *Revista Dialectus*, 9(17), 213-228. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/54805>.
- Veraszto, E. V., Silva, D. D., Camargo, E. P. D., & Barros Filho, J. (2013). Concepções de tecnologia de graduandos do estado de São Paulo e suas implicações educacionais: breve análise a partir de modelagem de equações estruturais. *Ciência & Educação (Bauru)*, 19, 761-779. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000300015>.
- Waight, N. Technology knowledge: high school science teachers' conceptions of the nature of technology. *Int J of Sci and Math Educ* 12, 1143–1168 (2014). <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9452-6>.
- Waight, N., & Abd-El-Khalick, F. (2012). Nature of technology: Implications for design, development, and enactment of technological tools in school science classrooms. *International Journal of Science Education*, 34(18), 2875-2905. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.698763>.
- Yenilmez Turkoglu, A., Aydin, F., & Es, H. (2022). Science teacher's perceptions of the nature of technology: A Q-methodology study. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(5), 2671-2696. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09713-2>.



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>

---

# ¿Hay lugar para lo emocional en la enseñanza de la física universitaria? Un acercamiento desde el relato del docente

Pamela Aguirre-Arancibia y Felipe Marín-Álvarez  
Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile.

*Recibido: 28 de noviembre 2023 - Revisado: 17 de mayo 2024 - Aceptado: 17 de junio 2024*

---

### RESUMEN

---


El presente artículo de investigación cualitativa indaga en el proceso de enseñanza y el vínculo emocional de un grupo de docentes de la asignatura de física, impartida en el departamento de ciencias físicas en una universidad privada chilena. El objetivo del estudio fue mostrar las experiencias emocionales de un grupo de docentes en el área de física universitaria, en contexto de su trabajo, considerando las características con las que se desarrollaba su docencia. Se implementaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes vinculados a cátedras de ciencias físicas. Los resultados, mediante un análisis de contenido realizado al corpus de las entrevistas, señalan que existe una percepción de ansiedad relacionada con la escasez de herramientas de apoyo con las que se desarrolla la docencia, junto a un agotamiento debido a la adopción de enfoques tradicionales en la enseñanza de la física, falta de apoyo emocional y percepciones de descuido en el proceso de enseñanza. Se espera que estos elementos sean considerados para propiciar un clima de apoyo y contención emocional a los docentes de física universitaria.

*Palabras clave:* Física universitaria; docencia universitaria; estrés; emociones.

---

\*Correspondencia: Pamela Aguirre Arancibia (P. Aguirre).

 <https://orcid.org/0009-0006-0935-0922> (paguirre@unab.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-2345-3104> (felipe.marin@unab.cl).

# Is there a place for the emotional in the teaching of university physics? An approach from the teacher's story

---

## ABSTRACT

---

This qualitative research article explores the teaching process and emotional bond of a group of university physics teachers at a private Chilean university's physical sciences department. The study aimed to illustrate the emotional experiences of a group of university physics teachers, considering the characteristics that shaped their teaching style. Six teachers from physical sciences departments participated in semi-structured interviews. The results, derived from a content analysis of the interview corpus, reveal a sense of anxiety stemming from the limited availability of teaching aids, fatigue stemming from the use of conventional physics teaching methods, a deficiency of emotional support, and a sense of neglect in the teaching process. We anticipate considering these elements to cultivate a supportive and emotionally contained environment for university physics teachers.

*Keywords:* University physics; university teaching; stress; emotions.

---

## 1. Introducción

En el contexto de las experiencias socioafectivas a nivel mundial, las instituciones educativas han estado involucradas en procesos estructurados y exigentes, caracterizados por altos niveles de estrés (Castro y Sanchez, 2013). Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las/los docentes han experimentado situaciones emocionales que se intensifican cuando el contenido es de mayor dificultad (Camino et al., 2019). Además, estas situaciones de enseñanza se han caracterizado por la relación con las/los estudiantes, relevando la presencia de emociones durante todo el proceso (Ramos y García, 2018). Adicionalmente, la competencia entre las instituciones educativas, debido al aumento de oferta educativa, ha alterado considerablemente el campo de trabajo (Tobón, 2006), generando ansiedad y estrés en el trabajo docente, afectando los procesos de enseñanza (Collazo y Hernández, 2011). Así, se ha requerido que los docentes adapten diversos enfoques metodológicos conforme a las nuevas exigencias laborales institucionales produciendo una sobrecarga laboral y altos costos emocionales (Ortega, 2018). De esta forma, las y los docentes han tenido que adaptar su docencia a las exigencias, intentando compatibilizar tiempos entre su trabajo docente y vida personal (Gatti, 2017), sumado al desafío de las instituciones educativas por el cambio constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vázquez, 2001).

A partir de lo anterior, se ha evidenciado la existencia de restricciones en la academia, caracterizadas por incertidumbres, dando paso a diversos estados emocionales en las/los docentes, lo que afecta su rendimiento y su gestión académica (Pacheco et al., 2018). Por ello, se hace cada vez más necesario revelar la importancia del sentir de quienes ejercen docencia, entendido como una herramienta para conocer la percepción global del personal y poder avanzar en medidas institucionales que apoyen a sus docentes (Campos, 2012).

El clima laboral también se entiende, según Puchol (2005), como un clima moral laboral, determinado por el estado emocional de quienes lo conforman, lo cual es un elemento fundamental en esta investigación, ya que se busca comprender la experiencia emocional de un grupo de docentes de física universitaria en el proceso de enseñanza que están llevando

a cabo. Incluso se puede considerar el constructo de la cultura institucional, ya que cuando una universidad decide estudiar el clima institucional, está abierta intrínsecamente a realizar cambios para adecuar las percepciones de los docentes, como señala Schein (2004) al afirmar que la cultura es un conjunto de normas sociales aprendidas a través de la experiencia grupal. Centrarse exclusivamente en los estudiantes invisibiliza las alteraciones emocionales en los docentes, lo cual destaca la importancia y los esfuerzos de la comunidad educativa para abordar estos temas (Vaquero y López, 2018). Por lo tanto, se requiere un lenguaje inclusivo, resiliente y autorregulado (Briceño y Retamal, 2021), donde las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje sean consideradas (Meléndez, 2016), ya que ayudan a establecer relaciones con los demás, manteniendo un constante apoyo y contención desde las instituciones educativas (Basurto y Farías, 2022). Y es que las emociones desempeñan un papel fundamental en todas las áreas de la vida, ya que regulan y permiten orientar las acciones de manera eficiente (Fernández, 2009). Tal como enseña Maturana (1992), es necesario reevaluar los modos de pensar, actuar, sentir y comunicar, que con el paso de los años se han estancado en nuestra convivencia humana.

### 1.1. La enseñanza de la Física Universitaria

Los estados emocionales representan un momento revelador en la educación, donde a partir del manejo y regulación de las emociones, se pueden transformar en prácticas de enseñanza-aprendizaje significativas (García, 2012). El ejercicio docente en las asignaturas de física universitaria está marcado por la complejidad que se requiere, donde las estrategias pedagógicas implementadas promueven el esfuerzo y habilidades de pensamiento crítico de las/los estudiantes (Altuve, 2010). Así, las cátedras de física se implementan bajo una clásica presentación magistral, donde el docente explica conceptos y aplicaciones cotidianas (Palacios, 2007). Por ejemplo, en la enseñanza de las Leyes de Newton y la enseñanza de la mecánica de fluidos (López et al., 2023), se observa que las estrategias implementadas en el aula resultan complejas debido a la naturaleza del contenido, el que puede vincularse a otras áreas como energía, mecánica, así como procesos tecnológicos y científicos (Bueche et al., 1991).

Por otro lado, la investigación educativa en los últimos años ha evidenciado una mayor deserción de estudiantes de la carrera de física universitaria (Ferreira y González, 2000). Por lo general, resulta bastante desafiante lograr que los estudiantes comprendan la física, especialmente considerando que muchos ingresan a la universidad con deficiencias en sus habilidades de estudio y una preparación escolar deficiente, lo cual complica aún más la labor docente y demanda un mayor compromiso, motivación y apoyo por parte de los docentes (Montico, 2004). A raíz de esto, el estrés está presente en casi todo momento debido al esfuerzo que se requiere en la preparación de clases y su desempeño (Rodríguez et al., 2009), por lo que las emociones en la enseñanza universitaria requieren especial atención pues se asocian a malos indicadores de salud mental en quienes la enseñan (Avilés et al., 2020; Gómez, 2019).

## 1.2. La experiencia emocional de las/os docentes de Física Universitaria

Las emociones se pueden identificar y todo lo que surge de ellas forma parte de la llamada experiencia emocional (Mujica et al., 2018), siendo reconocidas como fenómenos complejos multidimensionales (Gargurevich, 2008). Así, en la docencia universitaria, la falta de apoyo, junto a sensaciones de estrés prolongado, pueden generar desorganización en el trabajo y una disminución del desempeño docente, asociado al síndrome de *Burnout* (Rodríguez et al., 2017). Este síndrome se caracteriza por el estrés crónico en el trabajo y el cansancio emocional, debido a la dependencia laboral y poco tiempo para el disfrute personal que afecta la calidad de vida de las personas (Rodríguez et al., 2017). Todo ser humano en el ámbito de su propia vida desarrolla emociones, por lo que reconocerlas es plantear un 'saber vivir' (Maturana, 1992), aspecto fundamental para que la enseñanza se desarrolle sobre propuestas de mejoramiento de condiciones laborales. Así, el estrés se ha transformado en una afección que se presenta cada vez con mayor frecuencia, donde en las instituciones educativas se ha observado numerosos casos en los docentes debido a todos los cambios sociales y políticos, incluso sumado a la pandemia Covid-19 (Avilés et al., 2020).

Las/los docentes, al intentar adaptarse a las exigencias, presentan problemas sociales, personales, emocionales y físicos, por ejemplo; pocas relaciones interpersonales, autoexigencia, ansiedad, insomnio y sedentarismo, donde la presencia de estrés ha afectado negativamente su comportamiento, generando pérdida de la energía y problemas emocionales, desencadenando cuadros depresivos importantes (Fuster et al., 2019). Por esta razón, se entiende que las emociones son dinámicas corporales presentes en toda acción que se realiza, así como en los aspectos educativos (Lowen, 2014), donde al analizar la complejidad del cambio que se desarrollen, se puede incorporar el papel que juegan las emociones en el quehacer docente (Hargreaves, 2000).

Por otro lado, las nuevas tecnologías implican la necesidad de pensar en procesos innovadores en el aula (Onrubia, 2007), donde la pandemia levantó diversas aristas a nivel mundial, impactando en las instituciones de educación, las que virtualizaron la docencia, y con ello, se complejizó aún más el nivel de carga laboral y emocional de las/los docentes (Marín, 2022). En esta línea, las TIC's son herramientas tecnológicas que aportan a la docencia de manera significativa e innovadora, permitiendo que los docentes puedan interactuar con sus estudiantes, motivando la participación e interés (Villacres et al., 2020). Sin embargo, la implementación de estas tecnologías requiere de más trabajo, esfuerzo y tiempo de las/los docentes, sumando limitaciones en la formación tecnológica de algunos profesionales y la persistencia de metodologías de enseñanza tradicionales (Valenzuela, 2006). Si bien las tecnologías digitales abren un mundo de posibilidades de uso e integración de la física (Díaz et al., 2016), requiere de un compromiso y tiempo para su ejecución, lo que releva la importancia de no olvidar aspectos emocionales (Tao et al., 2019).

## 2. Metodología

Se empleó una metodología cualitativa para este estudio, centrándose en el relato de los docentes. La metodología cualitativa busca comprender de manera holística y compleja los puntos de vista de las/los participantes en un entorno natural (Gómez y Nery, 2019). Se utilizaron entrevistas anónimas semiestructuradas con profesores de física universitaria, permitiendo analizar el discurso y comprender los significados asociados a sus relatos (Guerrero et al., 2017). Las/los docentes participantes experimentaron diversas situaciones individuales que desencadenaron diversas emociones, posibilitando su estudio, comprensión e interpretación (Guerrero et al., 2019). El enfoque metodológico adoptado fue el hermenéutico, que tiene como objetivo comprender los fenómenos expresados por la persona (Fuster et al., 2019).

Antes de participar, los profesionales firmaron un consentimiento informado, elaborado según las directrices de la investigación, donde se explicaron los objetivos de la investigación y la confidencialidad de los datos, participando todos de manera voluntaria. El diseño del estudio se enmarcó en la perspectiva fenomenológica o interpretativa, considerada la más adecuada para comprender las experiencias individuales de los participantes (Salgado, 2007). Esto permitió comprender las percepciones y sensaciones de las/los docentes y analizar los fenómenos desde una perspectiva construida, mediante el análisis de contenido y temas específicos (Sampieri, 2018). En este sentido, el enfoque fenomenológico facilitó la descripción de las características relacionadas con las experiencias individuales y subjetivas de las/los participantes, fundamentando el fenómeno de estudio y permitiendo una comprensión con sentido (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012).

## 2.1. Los participantes

La muestra utilizada en este estudio fue no probabilística y por conveniencia (Sampieri, 2018). Estuvo compuesta por 6 docentes que trabajan en el departamento de física de una universidad privada chilena. Aunque la institución cuenta con un cuerpo académico altamente capacitado y con un dominio sólido de los contenidos curriculares, se identificó una carencia en programas de formación en convivencia y apoyo emocional para las/los docentes. Esta situación representa un desafío crítico, ya que genera una sobrecarga laboral tanto en la planta académica como en la labor docente.

## 2.2. El instrumento de recogida de información

Las preguntas de la entrevista fueron validadas por un experto y se clasifican en tres dimensiones. Algunas de las preguntas se muestran en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Preguntas utilizadas en la entrevista semiestructurada*

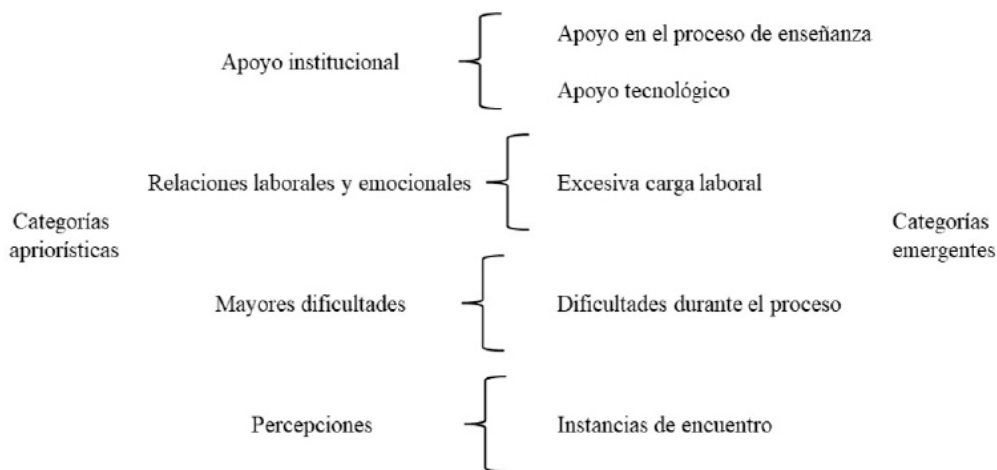
Preguntas	Dimensión
¿Cuál es su formación inicial?	Aspectos generales
¿Cuántos años en ejercicio lleva?	
¿Qué edad tiene?	
¿Cuál/es cree son los soportes que la institución le brinda para su docencia?	Proceso de enseñanza
¿Cuál/es son las principales dificultades en el desarrollo de su docencia?	
¿Cómo se siente al iniciar una clase?	Emociones en la docencia
¿Cómo se siente cuando se presentan conflictos en su asignatura?	
¿Cómo aborda sus emociones en el proceso de la enseñanza? ¿Qué importancia les da a sus emociones en el desarrollo de la docencia?	

*Nota: Elaboración propia*

El corpus corresponde a la transcripción de las entrevistas. Se abordó un análisis de contenido semántico, correspondiente a una técnica destinada a formular conclusiones reproducibles y que pueden aplicarse a herramientas para evaluar un contexto (Krippendorff, 2004). Además, el principal foco fue el análisis de los mensajes entregados en las entrevistas, con el fin de representar la reproducción de todos los mensajes. De esta manera, fueron construidos un set de categorías apriorísticas y emergentes, tal como se muestra en la figura 1. Las/los participantes fueron anonimizados e identificados con un código alfanumérico, donde, por ejemplo, "E1" representa al primer entrevistado y así sucesivamente.

**Figura 1**

*Esquema de categorías*



Fuente: Elaboración propia.

### 3. Presentación de Resultados

#### 3.1. Apoyo institucional

Realizadas las entrevistas, se identificó un relato constante por parte de los entrevistados que indicaba la existencia de apoyo en el proceso de enseñanza, así como también un respaldo relacionado con el uso de herramientas tecnológicas. Esto se manifiesta en relatos de los entrevistados, tales como “el apoyo con el que yo cuento y más importante, es una especie de línea directa o de entendimiento con los directivos” (E1), se suma “está el uso de plataformas digitales para hacer docencia y nosotros tenemos las simulaciones computacionales” (E2), en esta línea se indica que “la institución tiene la infraestructura y el material necesario como para ejercer una buena docencia” (E3). Además, “una de las cosas que tienen y me gusta mucho es la biblioteca, tener el apoyo bibliográfico es genial” (E5). Asimismo, los docentes reconocieron aspectos de relacionamiento con los responsables del proceso educativo, conversaciones de pasillo, pausas casuales, que no cumplen la razón de temáticas de índole laboral y soporte en el aula, por ejemplo: “en los cursos base siempre hay un coordinador al que yo le puedo preguntar, pero, generalmente están muy ocupados, porque tienen que estar con 15 profesores más los cursos que dictan ellos” (E5). Por otro lado, desde el punto de vista de los recursos materiales se detalla lo siguiente: “los plumones me los tengo que comprar yo, dan la opción de un plumón que debo recargar yo, y quita un montón de tiempo” (E4), esto instala la importancia de recursos de apoyo en el quehacer académico y que no pueden ser ignorados, señalan que gran parte del trabajo lo trasladan a su hogar y que mantienen responsabilidades adicionales, pues “las plataformas te ayudan a mostrar el material, pero, la preparación y la corrección de pruebas te quita mucho tiempo, más en cursos tan grandes y numerosos” (E6). Es decir, se puede evidenciar que la interacción con la familia o disponer de tiempo para actividades personales, queda opacado por el cumplimiento de actividades laborales.

Las principales características del uso de tecnología en el proceso docente estuvieron marcadas por el uso de plataformas tecnológicas instaladas en la institución, así como también entrega de Tablet, salas con sistemas con tecnología interactiva y programas computacionales, por ejemplo: “tenemos buenos computadores, los estudiantes tienen buenos PC, la



sala interactiva tiene buenos simuladores” (E3), además los entrevistados añaden “en la plataforma se puede subir todos los ítem o plan de estudio de la asignatura, tareas y correcciones de material de estudio, eso facilita la información tanto para nosotros como para los estudiantes” (E6). Esto permite considerar que la tecnología puede ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza, junto a ello, resulta posible innovar en el quehacer laboral, logrando virtualizar algunas asignaturas, pero modifica la relación entre individuos y su entorno. En este sentido, se indica “encuentro que son súper útiles y necesarias, ya que estamos en la era del internet y es necesario aprovechar al máximo estos recursos para lograr una buena conexión con los estudiantes dentro y fuera del aula” (E5). Las tecnologías se instalan como herramientas importantes en la educación, entendiéndose que pueden ser un buen apoyo, pero, declarando que aporta, pero no lo suficiente como las clases presenciales y métodos tradicionales. En esta línea, “yo diría que ahora es solo un respaldo para la clase presencial, es muy de la época actual, pero no sé si son tan buenas desde el punto de vista docente, es informal” (E2), se suma al relato de los entrevistados que, traspasar el trabajo a plataformas tecnológicas es una responsabilidad adicional y las/los estudiantes no mantienen una responsabilidad e interacción con su obligación de estudio en plataformas, por ejemplo: “son un buen soporte, ahora que los alumnos lo vean o no es otra cosa” (E6), detallando que “en cursos más avanzados prácticamente no ocupo plataformas, son más de pizarrón” (E4). Lo que instala la necesidad de profundizar más en el uso de tecnologías implementadas y la forma de aprovechar al máximo los recursos disponibles en plataformas tecnológicas utilizadas.

### 3.2. Relaciones laborales y emocionales

En esta categoría se observaron relatos marcados por una cierta inestabilidad emocional. De este modo, surgió la categoría emergente “excesiva carga laboral” donde el entorno de dinámicas de ansiedad se hace presente. Los entrevistados indican una serie de emociones que afectan su estado físico y mental, la interacción se reduce a obligaciones laborales, tiempos definidos, dejando de lado prácticas cotidianas de relacionamiento social, “Siento que uno emocionalmente se cansa, pero de repente es ese cansancio que es más emocional que un cansancio físico, no son los recursos, si no que cansancio emocional, mental y uno se da cuenta de eso cuando hasta salir o descansar uno las siente agotadoras” (E1); “otra cosa que dificulta mucho la pega, es el tiempo de preparación del material que uno tiene, si bien es cierto uno es un experto como profesor, uno igual tiene que preparar la clase, corregir y evaluar, siempre hay algo nuevo o una manera nueva de entregar los conocimientos a los alumnos” (E3). Se requiere de un esfuerzo adicional en la implementación de clases y se debe disponer de elementos necesarios para mantener y ejecutar sus actividades de aula, como detalla el siguiente entrevistado “cuando uno ve que la respuesta no llega al estudiante, uno debe cambiar la estrategia y ese cambio requiere dedicación y es tiempo que no tenemos” (E3). Asimismo, las principales características para adaptarse a nuevas estrategias estuvieron marcadas por sacrificar espacios personales, sumado a la ansiedad que genera que las/los estudiantes validen al docente en su entrega de conocimiento, por su calidad de docente y no por la dificultad o condiciones de entrada que tiene cada estudiante.

En este contexto, los entrevistados indican “si les caes mal al estudiante te evalúan mal, los alumnos le ponen mucho énfasis a eso, entonces uno está constantemente pensando eso, en que tienes que agradarle al alumno, si les va mal a los alumnos te van a retar y te pueden dejar sin cursos” (E4), sumado a “la evaluación docente es importante, de eso depende los cursos te den en el semestre, y de eso mismo depende si vas a pagar el arriendo este semestre o no” (E4). En un segundo aspecto, las condiciones para desarrollar el trabajo de los entrevistados se limitan a la aprobación de parte del alumnado, lo que mantiene factores de inestabilidad, sienten la necesidad de ser validados y evaluados positivamente en sus prácticas cotidianas

en el aula. Los docentes revelan también presión en relación al trato con las/los alumnos, adicionando que “creo que en las instituciones privadas nos dan a conocer que el alumno es como un cliente, y el cliente siempre tiene la razón, de ellos depende la nota que te pongan, de que los alumnos estén contentos y tú hagas bien la pega, como uno es docente a honorarios, siempre tiene esa presión y uno debe asegurar la pega” (E4), argumentando “igual da nervios, porque si no llevas un material bien preparado, no sabes cómo puedan reaccionar los alumnos y eso te frustra un poco” (E6). En esta línea, los estados de autocuidado son mínimos, se mantiene un ambiente de presión contante por mantener un trabajo minucioso, sin generar problemas ni conflictos en el proceso, sin levantar valoraciones erróneas sobre su trabajo, por ejemplo: “si se presenta un conflicto uno trataba de resolverlo, pero si no tienes apoyo de la unidad no se puede resolver, persiste en el tiempo y los alumnos se agotan de eso, afecta la clase y uno como profe, pierdes credibilidad” (E5). Desde el punto de vista emocional los docentes argumentan que “todos sentimos estrés, preocupación por los estudiantes, todos sentimos esa carga, uno tiene esa cosa extraña que uno debe ser responsable y dejas de lado otras cosas importantes” (E1). En el análisis de las entrevistas se evidencia una ausencia de entusiasmo por el desarrollo del proceso educativo junto a expresiones de cansancio y agotamiento por el deber de cumplir las actividades y objetivos del curso, “la carga de profesor siempre es intensa, ya que el profesor no solo hace clases, también debe preparar las clases, corregir y retroalimentar, entonces si no alcanzas a corregir, por ejemplo, debes recurrir al tiempo que le dedicas a la familia, es decir en casa me ven preparando clases” (E3). Asimismo, se detalla la importancia de la responsabilidad del personal a cargo, por ejemplo: “la unidad respectiva que esté a cargo debe ser el primer agente para conversar con las personas y plantear sus problemáticas o carga laboral, la salud física y emocional son salud y debemos ponerle pie” (E2).

De las entrevistas realizadas en la categoría de relaciones laborales y emocionales, los docentes entregaron un diálogo abierto respecto a sus vivencias experimentadas a nivel personal, transmitiendo las ventajas y desventajas del proceso emocional en la docencia.

### 3.3. Mayores dificultades

Las dificultades conllevan a estados de inseguridad y entorpecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, argumentados en la categoría emergente “dificultades durante el proceso” donde se evidencian problemas en el aula por mantener clases con sobrecarga de alumnos. Sobre el análisis de esta categoría, se observa preocupación por el panorama producido por salas con gran número de estudiantes y con baja formación educacional, por ejemplo: “una de las grandes dificultades es el número de estudiantes por curso, para un profesor que trabaja para un número grande de estudiantes, es muy complicado” (E3), donde se expresa “sobre todo para asignaturas como esta, donde se necesita interacción permanente y continua con el estudiante, donde son materias un poco complejas” (E3).

Partiendo desde una visión sobre que los procesos con los estudiantes están marcados por desafíos e impacta en el vínculo docente/estudiante, la buena relación es fundamental para el docente como actor protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las/los estudiantes, motiva y forma futuros profesionales. Además, se indica que “cuesta mucho la retroalimentación con los estudiantes, se debe mostrar las evaluaciones, resultados, su nota, y dejar claro en que se equivocó, pero cuando el número de estudiantes es muy alto cuesta hacerlo bien” (E4). Así como también, se transparenta la problemática de recibir estudiantes con problemas de aprendizaje, que dificultan la entrega de contenidos planificados, “me tocó hacer un curso de física avanzada y la base de los chiquillos era muy mala, tuve que empezar de nuevo, repasar semanas para que no todos perdieran el curso y eso es tiempo que no tienes” (E4). Por otro lado, en el trabajo en el aula “me ha tocado que la sala no tiene las

suficientes sillas para todos los alumnos y tienen que estar sentados en la escalera” (E4), se adiciona que “existe probablemente un problema de salas, más alumnos de los que caben en una sala” (E2). En esta línea, se declara “que con tanto alumno es tediosa la pega, lenta y eso deshumaniza un poco y uno corrige así no más, pero cuando uno tiene un apoyo, se conversa, se discute y avanza, no es tan mecánico y te relacionas mejor” (E1); “muchas veces he sentido que la estructuración de las asignaturas bases de las carreras no se están aprendiendo bien, entonces cuando las/los alumnos llegan a cursos avanzados no saben, y tengo que enseñar de nuevo” (E5). Considerando que, en el análisis de las entrevistas, se declara necesario generar iniciativas de trabajo colaborativo entre unidades, se observó una cierta recurrencia en los relatos de los entrevistados respecto a la dificultad de realizar clases según la situación académica base de las/los estudiantes, se mencionó, “siento que es un desfase entre unidades y son complejas, a mí se me presenta como tope y requiere de más trabajo de mi parte, porque debemos parar y enseñar la materia que no dominan o no podemos avanzar” (E5). Sumado a mayores dificultades que narraban los entrevistados, los contenidos bibliográficos no apoyan el proceso de enseñanza, por ejemplo, material de soporte desactualizado, “los libros que dan en la bibliografía para preparar las clases no van la que recomiendan, los contenidos no aparecen en esos libros y nos atrasamos con el plan organizado, es una dificultad en el proceso” (E6); “debemos organizarnos en el momento con el otro profesor, que tanto profundizamos en la materia o hubiésemos tenido problemas si no nos alineamos” (E6). En esta línea, los entrevistados señalan un trabajo adicional en la planificación de clases, argumentando ocupar parte importante de su tiempo en preparación de material y de coordinación.

### 3.4. Percepciones

Con el análisis al corpus, se levantan nuevas categorías que tienen relación con las percepciones de los docentes, donde los entrevistados fueron consultados sobre la aparición de emociones en el proceso, en el análisis al corpus, se da cuenta de percepciones de satisfacción en su trabajo personal, así como también, agobio, ansiedad y agotamiento frente a un panorama de sobrecarga, lo que se puede ver reflejado en el desarrollo de su docencia. Así mismo, todos los participantes consideran fundamental la aplicación de una educación emocional, contención y de apoyo en el proceso docente. En esta línea, los entrevistados nos indican, por ejemplo: “yo sentí, que llegaba a la casa agotado, cansado, que todas las cosas que pasaban en mi entorno me enojaba o me daban rabia, tuve que tratarme con un psiquiatra porque sentía mucha presión con el trabajo, pero después de que fui al médico logré enfrentar de manera distintas los procesos” (E1), reforzando la idea en cada entrevistado respecto a que los estados emocionales son de importancia y requiere de atención.

También se indicó “esto de las emociones es una realidad, porque tenemos un montón de cosas y que de repente a uno le afectan o uno tiene que buscar cómo controlarlas y no siempre se puede” (E3); “a nivel de institución, uno tiene que buscar con los colegas, con otros profesores/as para poder conversar estas cosas, no se tiene ese espacio de conversación, donde puedes expresar el sentirte agotado mentalmente y exponerlo” (E1). En esta línea, se manifiesta que el estado emocional de las/los estudiantes, interviene en su día a día, afectando un proceso de enseñanza efectivo, “si veo a un alumno estresado, yo mismo me estreso, porque soy ansioso, quiero que todo salga bien y aprendan, pido poca ayuda porque no quiero ser un cacho” (E4). Estos relatos, dan cuenta de las emociones instaladas en el proceso, en el que los docentes han dejado de lado su propia identidad, dando mayor importancia a la continuidad del proceso educacional que a su propio bienestar. Por ejemplo: “no nos dedicamos mucho a sentir, a preocuparnos de nuestros propios sentimientos, desde mi punto de vista al menos, me gusta que las personas se sientan cómodas en el contexto en el que estamos, eso me da comodidad” (E5). Los entrevistados, en su relato, normalizan la sobrecarga laboral, argu-

mentando una especie de costumbre en la forma que se desarrolla el proceso, por ejemplo: “afortunadamente estoy acostumbrado a trabajar con estrés, no es desconocido, tenemos alta tolerancia al estrés, porque cuando uno prepara clases le dedica mucho tiempo” (E6). En esta línea se expone “llegaba a la casa compartía un rato y me dedicaba a planificar clases o a corregir le daba ese espacio al trabajo en casa” (E6); “yo guardo tiempo para trabajar, me cuesta parar, siento que tenemos mucha auto exigencia, pasa mucho en el mundo académico, pero también sé que debo parar, pero eso se incentiva poco” (E1). De esta manera, la posibilidad de avanzar en apoyo docente es una tarea compleja, los entrevistados declaran que con apoyo profesional y emocional claramente mejoraría el proceso de enseñanza-aprendizaje y su vida personal, logrando en el tiempo un cambio profundo, que dependerá en gran medida de las condiciones concretas de apoyo implementadas y una mejora sustancial de contención. En las entrevistas y su contenido, se detectan percepciones de estrés y agotamiento frente a un panorama de sobre carga laboral, por ejemplo: “Siento que uno se pierde un poco en la responsabilidad, corrigiendo, corrigiendo, converso un poco con mis hijos y me voy a dormir” (E1), siguiendo esta línea “cuando tengo mucha pega trabajo de noche, suelo dormir no tanto, no soy una persona que sale mucho, así que también los fines de semana trabajo hartito” (E5).

Por otro lado, se detecta que los problemas propios de las/los estudiantes también generan inestabilidad en los docentes, impactando en sus emociones. Se observa con recurrencia en el análisis de las entrevistas, que los docentes tienen la percepción de ser un referente frente al alumnado, con la responsabilidad de motivar y apoyar en todo sentido, por ejemplo: “los profesores muchas veces pasamos a ser una figura de admiración, un referente, los alumnos buscan respuestas y apoyo, impactando en decisiones personales de los propios alumnos” (E5); “no es solo una relación de profesor alumno, sino que se transforma en una relación de persona a persona y es inevitable no entablar relaciones emocionales con ellos” (E3). Respecto a la realización de clases, se detectan ciertas tensiones producidas por la baja motivación en la implementación de clases y su contexto en el aula, “uno va con todas las energías a entregar conocimiento, pero te desaniman en el transcurso de la docencia, porque no vez resultados o de repente vas a responder preguntas y te das cuenta de que no te están pescando y que los alumnos están mirando el celular” (E3); “es como una bofetada emocional, tú vas dispuesto con entusiasmo y te das cuenta de que las y los alumnos no te reciben muy bien o no están entusiasmados” (E3).

En esta línea, el análisis muestra una percepción distinta del contexto de las emociones, que se argumenta con los siguientes ejemplos, “las emociones son esenciales, pero, no te pueden dominar en tus funciones profesionales, mi opinión es que el trabajo no debe tener ninguna emoción comprometida, más allá de sentirte orgulloso de lo que estás haciendo o vergüenza si lo estás haciendo mal” (E2); “si uno está triste debes hacer la clase igual, si uno esta alegre debes hacer la clase igual, evidentemente uno se puede ver afectado por circunstancias, pero al final del día debes hacer todo igual” (E2). La presencia de apoyo en el proceso docente es fundamental, factores que amortiguarían consecuencias nocivas y la presencia del síndrome de *Burnout* (Marrau, 2004). El tránsito emocional y rasgos de estrés en los docentes genera estados complejos de ansiedad, esto se debe a la sobrecarga laboral y en priorizar sus responsabilidades laborales por sobre las familiares y el disfrute personal. De este modo, respecto al análisis de las entrevistas, surgió la categoría emergente “instancias de encuentro” debido a la evidente necesidad por querer mantener espacios de autocuidado y de contención para las/los docentes. En los relatos se da cuenta de la importancia de estos espacios, como por ejemplo: “las instancias de encuentro son necesarias, uno lo hace cuando se encuentra con los colegas, pero oficialmente no existe ese espacio, las instancias de esparcimiento y de compartir deberían ser más seguidas, precisamente para esto, para controlar las emociones y para también incentivar el proceso que uno lleva” (E2) argumentando que, “yo no conozco a

nadie de mis compañeros en el ámbito de la decencia, creo que hacer un poco más de actividades o reuniones da el espacio de conocerse, de hablar ciertas problemáticas o vivencias, los honorarios por lo menos se sienten lejos, un poco invisibles y generar espacios de encuentro genera lazos con las personas” (E4).

En consideración con esta categoría, la importancia de conocer a sus pares y líderes de los procesos académicos queda mencionado en relatos como, “sería bueno conocerlos para ver el enfoque y la visión que tienen en la educación de los estudiantes y te apoyen en el proceso, para ir viendo cómo te adaptas a las situaciones que se te presentan” (E6). Por otro lado “tener espacios comunes para hablar con la gente, conversar más entre colegas, tener unos espacios en común donde después de almorzar y te sientes a conversar de cómo van las cosas, qué hacemos en el día a día” (E1). En el relato de los entrevistados se evidencia con recurrencia aspectos ligados a estados de soledad en el proceso de enseñanza “siento a veces mucho que pasa de la clase a la oficina y se genera un poco de soledad ahí” (E1); “esos espacios comunes para compartir, conversar un poco más creo que podría ayudar mucho” (E1), reforzando que “la institución va en el camino correcto creo yo, se están realizando talleres para trabajar las emociones de los docentes, pero, se deben generar instancias más adecuadas, precisamente para esto para apoyar a los docentes en su proceso emocional” (E3). Por otro, se puntualiza la importancia de mantener espacios institucionales para una buena relación con sus pares, apoyando la motivación y habilidades, logrando un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, por ejemplo: “los espacios deben ser en toda institución, no solo en la educación, con respecto al bienestar de las personas que trabajan en esa institución, tienen que estar permanentemente pendiente, se debe estar preocupado de cómo están los compañeros, es la forma de enfrentar los procesos” (E2); “se debe mirar las estadísticas de las instituciones que tienen acompañamiento docente, por ejemplo, existen instituciones que los alumnos tiene acceso a atención Psicológica, pero los profesores no pueden ir, sería interesante que los profesores pudiéramos acceder a eso” (E5); “si existe una mejora en el acompañamiento docente mejora la enseñanza, los profesores son un eslabón súper importante, después de ese tipo de acompañamiento mejoran y mejora todo el proceso de enseñanza- aprendizaje” (E5).

Así, se evidencia que “tener un grupo de docentes que esté apoyado emocionalmente, seguramente va a destacar por sobre otras instituciones que no la tienen” (E5) y “con instancias de apoyo te sientes más motivado, valorado, y eso se refleja en los alumnos, encuestas y evaluaciones docentes, mejora totalmente todo, la reputación de la institución mejora más aún” (E5). Respecto al análisis de las entrevistas frente a este panorama, se expone que, con un apoyo efectivo, los docentes enfrentarían un proceso docente con más confianza, al sentirse comprendidos, apoyados, enfrentarían su proceso docente con mejor disposición y motivación al implementar sus clases.

#### 4. Conclusiones

Se evidencia en los docentes un cierto grado de inquietud frente a la ausencia de protocolos de contención emocional o estrategias de acompañamiento. Si bien los relatos dan cuenta de la existencia de recursos y materiales tecnológicos, necesarios para desarrollar su docencia, no existen instancias de soporte afectivo u otras que propicien un clima de estabilidad y acompañamiento emocional. Las aulas son espacios donde las emociones de los docentes forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sin duda, la educación debe adaptarse a los nuevos tiempos, donde la salud mental es tan importante como la salud física (Alava et al., 2018). La figura docente juega un rol fundamental en todo el quehacer académico y el proceso puede verse intervenido por diversos factores de riesgo que pueden producir estrés, agotamiento físico y emocional (Pacheco et al., 2018). En este sentido, la actividad docente mantiene una condición de estrés evidenciado en los entrevistados cuando refieren a un ex-

ceso de trabajo para poder cumplir con los programas y labores académicas, llevando en la mayoría de los casos a trabajar más de las horas propias a una jornada. Así, se destina tiempo de descanso y familia para la realización de labores propias al cargo, las que intervienen en su vida personal y desencadenan la aparición de emociones que pueden afectar su integridad tanto física como mental. Se observa un compromiso constante por parte de los docentes hacia la unidad en la que trabajan, pues, a pesar del agotamiento emocional y sobrecarga laboral, se logra avanzar en el proceso docente, destacado por la resiliencia y autorregulación (Gambarte, 2019). En el respectivo análisis de las entrevistas, los participantes comentaron que, a nivel de apoyo institucional cuentan con respaldo de los directivos de las unidades en temas académicos, sumado al apoyo existente gracias al uso de plataformas tecnológicas en el aula, el uso de salas interactivas, herramientas propias al LMS institucional, así como también, las características propias a la docencia online que realizan. Sin embargo, evidencian un aumento considerable del trabajo debido a la necesidad de confeccionar material adicional de respaldo para subir a la plataforma, así como la preparación de sesiones que incluyan recursos interactivos. Respecto a las relaciones laborales y el tránsito emocional evidenciado, donde el entorno de las dinámicas de ansiedad se hace presente, los entrevistados mencionaron sentir cansancio emocional y no tener espacios para el disfrute personal, donde el trabajo fuera del aula se percibe como agotador, sumado a que constantemente se presentan actividades que requieren de nuevos desafíos, los que se adicionan a todo el trabajo que mantienen los docentes, preparando material para las clases y evaluaciones, así como corregir, evaluar y retroalimentar a las/los estudiantes. Además, se suma la inestabilidad por las evaluaciones docentes implementadas en la institución, donde el factor más relevante para una buena nota es tener una buena acogida y relación con las/los estudiantes. Respecto a las percepciones de mayores dificultades en el proceso docente, se detecta un entorpecimiento en el aula, destacando en sus relatos, que la mayor dificultad está en la gran cantidad de alumnos por sala, eso se evidencia como una situación compleja, ya que, según los relatos, a mayor número de estudiantes, se incrementa el trabajo docente.

Así, los entrevistados mencionaron sentir emociones de desagrado y desactivación, tales como cansancio, estrés y tensión. En esta línea, se evidencia el síndrome de *Burnout* o también llamado 'síndrome del estrés crónico laboral' (Bedoya et al., 2017), que da cuenta de un estado de cansancio emocional y físico muy común en personas que ejercen profesiones de apoyo al otro. En el relato, se evidencia una ausencia de relaciones interpersonales en el grupo de docentes entrevistados, lo que da cuenta de una marcada soledad y permite hipotetizar una carencia de mecanismos conductuales como la cooperación, elemento central para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes. En ese contexto, los entrevistados dan cuenta de la importancia de poder establecer vínculos con sus pares y de implementar espacios de conversación, de compartir y de apoyo en todo el proceso de enseñanza. Respecto a las emociones en el proceso docente, la investigación releva elementos propios de quienes mantienen una profesión compleja y de ayuda al otro. Es prudente entender que las emociones son una experiencia multidimensional, la que se caracteriza por diferentes niveles de activación y desagrado, que pueden regularse (Hofmann, 2018), por lo que es importante poner énfasis en la importancia que mantienen las emociones en el proceso docente, destacando un cansancio emocional por sobre el cansancio físico, explicado por la sobrecarga laboral y bajas relaciones interpersonales. En líneas generales, las/los docentes se ven enfrentados a desafíos importantes en su quehacer profesional, ocasionando e incluso, aumentando el nivel de estrés y ansiedad debido al contexto declarado en cómo se desarrolla su docencia. Este aspecto particularmente es importante, se evidencia como el grupo de docentes entrevistados busca estrategias, conforme a sus capacidades y recursos para lograr implementar la docencia de la física, destacando que el uso de plataformas tecnológicas atrae el interés de las/los

estudiantes y ayuda a dejar respaldo de las clases en línea, lo que conlleva a tener material de repetición y apoyo al proceso de aprendizaje, liderando procesos desde la resiliencia (Tenorio y Sucari, 2021). A partir del diálogo con los entrevistados se logró evidenciar la importancia en la aplicación de acompañamiento como concepto central en un modelo de contención y apoyo docente en la práctica, como pilar fundamental, implementando estrategias desde un enfoque sistémico y de mejoramiento emocional de los docentes, lo que desencadena sucesos positivos en salud física y mental, mejorando la calidad de vida. Las/los participantes mencionaron que hablar de las emociones era sumamente importante. La proyección de esta investigación se relaciona con diseñar un plan de acompañamiento emocional en la docencia universitaria, fomentando instancias de encuentros, contención y socialización institucional, que permita reforzar el apoyo emocional en todo el proceso docente. Finalmente, los entrevistados mencionan en un relato interesante y ameno, que hablar de las emociones en su proceso docente es muy sanador, y participar de esta investigación los ayudó a revelar emociones que estaban contenidas y mencionar procesos que marcan su día, que se invisibilizan con el diario convivir. Esto resulta interesante debido a que podrían incorporarse instancias de apoyo emocional como lo es la práctica de meditación, como estrategia de intervención docente, debido a los beneficios en la salud que posee (Gao et al., 2023; Wilson et al., 2014).

## 5. Limitaciones

El presente estudio tuvo como principal limitante la baja participación docente. Fueron invitados 10 profesores y profesoras a participar de esta investigación, de nivel universitario, según los criterios establecidos para la investigación, pero solo 6 aceptaron la invitación conforme al objetivo mencionado. Las entrevistas fueron de manera remota, lo que pudo ser un elemento limitante para abordar temas de sentir y en particular aspectos propios a las emociones. No obstante, la información obtenida en las entrevistas fue suficiente para dar respuesta al objetivo del estudio.

## 6. Proyecciones

Se espera aumentar el número de participantes e incorporar relatos de docentes de asignaturas de matemáticas y química en futuras investigaciones, de manera de poder estudiar los relatos de docentes vinculados a la enseñanza de las ciencias y poder distinguir un posible patrón experiencial que permita notar rasgos a mayor escala. También se proyecta un futuro estudio que incorpore rasgos de personalidad, así como otras variables independientes que pudiesen intervenir en el desempeño laboral, visto desde un enfoque cuantitativo, de manera de poder realizar posibles análisis según otras dimensiones distintas al relato de los participantes.

## Referencias

- Alava, L., Cantos, I., Macas, E. y Pico, U. (2018). El estrés y su impacto en salud mental de los docentes universitarios. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 3.
- Altuve, J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13(20), 5-18.
- Avilés, B., Rodríguez, L., Giniebra, y Loor, R. (2020). Reacciones psicósomáticas producidas por el estrés y la salud mental de los docentes universitarios. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 18-30. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.2596>.

- Basurto, K. y Farías, C. (2022). Psicoeducación en resiliencia: Una propuesta educativa para la contención emocional post-covid. *Revista Educare*, 577-597. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1698>.
- Bedoya, E., Vega, N., Severiche, C., y Meza, M. (2017). Síndrome de Quemado (Burnout) en docentes universitarios: el caso de un centro de Estudios del Caribe Colombiano. *Formación universitaria*, 10(6), 51-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000600006>.
- Briceño, M., y Retamal, S. (2021). Las experiencias emocionales como factor en la construcción de identidad curricular docente. *Revista Conhecimento Online*. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2491>.
- Bueche, F., Hecht, E., y Castellanos, J. (1991). *Física general*. McGraw-Hill.
- Castro, C. y Sánchez, A. (2013). Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. *Avances en enfermería*, 31(2), 30-42.
- Camino, A., Mantero, C., y Cezar, R. (2019). Actitudes hacia las Matemáticas y prácticas docentes: un estudio exploratorio en maestros. *Revista Perspectivas*, 4(1), 23-31. <https://doi.org/10.22463/25909215.1752>.
- Campos, B. (2012). *Organización de empresa: estructura, procesos y modelo*. Madrid: Pirámide.
- Collazo, C., Hernández, R. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(2), 1.
- Díaz, D., García, J., y Zapata, E. (2016). Usos e integración de las tic por docentes de educación física en la básica secundaria.
- Fernández, E. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. *Emociones positivas*, 27-46.
- Ferreira, A., y González, M. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la física universitaria. Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 189-199. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4038>.
- Fuster, D., Jara, J., Ramírez, E., Maldonado, H., Norabuena, P., y García, A. (2019). Desgaste ocupacional en docentes universitarios mediante el modelo factorial confirmatorio. *Propósitos y representaciones*, 7(3), 198-214. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.389>.
- Gambarte, M. (2019). Liderazgo pedagógico en educación secundaria: aportaciones desde la evaluación de burnout-resiliencia en docentes. *Management*, 7, 104-134.
- Gao, J., Sun, R., Leung, H., Roberts, A., Wu, B., Tsang, E. & Sik, H. (2023). Increased neurocardiological interplay after mindfulness meditation: a brain oscillation-based approach. *Frontiers in Human Neuroscience*, 17, 1008490. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.1008490>.
- Gatti, E. (2017). Yo, Docente. La vida y todo lo demás (W. Allen dixit). *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 3.
- Gómez, D., y Nery, R. (2019). La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales. En J. Mendoza y N.S. Esparragoza (Coords.), *Educación: aportaciones metodológicas* (pp. 85-101). Universidad de Oriente. [https://www.uo.edu.mx/sites/default/files/revista/recurso/Educacion%20aportaciones%20metodol%c3%b3gicas%20COMPLETO\\_0.pdf](https://www.uo.edu.mx/sites/default/files/revista/recurso/Educacion%20aportaciones%20metodol%c3%b3gicas%20COMPLETO_0.pdf).



- Gómez, S. (2019). Estrategias utilizadas por el docente para el manejo de sus emociones. Universidad Militar Nueva Granada.
- Guerrero, R., Prado, M., Kempfer, S., y Ojeda, M. (2017). Momentos del Proyecto de Investigación Fenomenológica en Enfermería. *Index de Enfermería*, 26(1-2),67-71.
- Guerrero, R., Menezes, T., y Prado, M. (2019). La fenomenología en la investigación de enfermería: reflexión en la hermenéutica de Heidegger. *Escola Anna Nery*, 23 (4). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2019-0059>.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7).
- Hofmann, S. (2018). *La emoción en psicoterapia: De la ciencia a la práctica*. Ediciones Paidós.
- Lowen, A. (2014). *El lenguaje del cuerpo: dinámica física de la estructura del carácter*. Herder Editorial.
- López, L., Rivera, R., Carrasco, S., Medina, W., y Herrera, C. (2023). Aplicaciones del cálculo integral en la compresibilidad de fluidos en un campo vectorial. *Ciencia E Interculturalidad*, 32(01), 23-42. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rci.v32i01.16232>.
- Krippendorff, K. (2004). Medición de la confiabilidad de los datos de análisis de texto cualitativo. *Calidad y cantidad*, 38 , 787-800.
- Marrau, C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, (10), 53-68.
- Marín, F. (2022). Percepciones en docentes de matemáticas universitarias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 169-184. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147009>.
- Maturana, H. (1992). *La objetividad entre paréntesis, Un argumento para obligar*. Editorial Paidós.
- Meléndez, Y. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista vinculando*.
- Mieles, D., Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, docencia y tecnología*, 15(29), 105-112.
- Mujica, F., Inostroza, C., y Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>.
- Onrubia, J. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 21-36.
- Ortega, G. (2018). *El acto administrativo en los procesos y procedimientos*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Pacheco, M., Albán, A., y García, Y. (2018). Clima institucional desde la perspectiva de estudiantes y profesores: el caso de la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(5), 184-189.

- Palacios, S. (2007). El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia en el aula. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4(1), 106-122.
- Puchol, L. (2005). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos*. 7 ed. Editorial Díaz de Santos.
- Ramos, J., y García, M. (2018). *Perfil emocional de una docente en la clase de matemáticas*: 477-484. Universidad de Oviedo.
- Rodríguez, J., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Schein, E. (2004). *La cultura organizacional y el liderazgo*. Madrid: Plaza & Janes Editores.
- Tao, H., Rodríguez, L., y Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 202-222. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11>.
- Tenorio, C., y Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(3), 187-197. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.012>.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Coop. Editorial Magisterio.
- Valenzuela, N. (2006). Cómo los modelos de cambio e innovación curricular pueden ayudarnos a comprender el fenómeno de la implementación e integración de las TIC en las prácticas docentes: Resultados de una investigación en 22 unidades educativas de la provincia de Ñuble. *Horizontes educacionales*, 11(1), 8.
- Vaquero, A., y López, A. (2018). Formación del profesorado, prácticas corporales y experiencia emocional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 235-255 *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9927>.
- Vázquez, A. (2001). Educación basada en competencias. *Educación: revista de educación/nueva época*, 16(1), 3.
- Villacres, G., Espinoza, E., y Rengifo, G. (2020). Empleo de las tecnologías de la información y la comunicación como estrategia innovadora de enseñanza y aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 136-142.
- Wilson, T., Reinhard, D., Westgate, E., Gilbert, D., Ellerbeck, N., Hahn, C. & Shaked, A. (2014). Just think: The challenges of the disengaged mind. *Science*, 345(6192), 75-77. <https://doi.org/10.1126/science.1250830>.



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>

---

# Experiencias socioeducativas de estudiantes universitarios de Tecnología Médica respecto del ingreso a la presencialidad post-covid

Carlos Ávila, Hernán De La Torre, María José Ruiz y Katerin Arias-Ortega  
Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile

*Recibido: 05 de marzo de 2024 - Revisado: 12 de abril de 2024 - Aceptado: 05 de agosto de 2024*

---


#### RESUMEN

---


El artículo da cuenta de resultados de investigación sobre experiencias socioeducativas de estudiantes universitarios de una carrera de Tecnología Médica, respecto a las clases virtuales y el ingreso a la presencialidad post-covid en una universidad de La Araucanía, Chile. La problemática de investigación tiene relación con el retorno a la presencialidad post-covid, lo que ha traído consigo posibilidades y limitaciones en los estudiantes universitarios, producto de la nueva modalidad de presencialidad e incorporación a la vida universitaria, luego de haber transitado dos años por la virtualidad. La metodología es de carácter cualitativa, desde un enfoque descriptivo, el instrumento de recolección de información fue la entrevista semiestructurada. La técnica de análisis de datos e información consideró el análisis de contenido. Los principales resultados dan cuenta que la virtualidad trajo consigo problemáticas asociadas a la práctica del quehacer profesional del tecnólogo médico, lo que incidió negativamente en la adquisición de competencias y habilidades para el trabajo práctico en laboratorios. Asimismo, se releva que el retorno a la presencialidad trajo consigo problemáticas como el desconocimiento de las estrategias pedagógicas y prácticas que utiliza el profesorado para abordar los distintos contenidos disciplinarios en su formación profesional. Además, se relevan experiencias socioeducativas que han incidido en la salud mental y en la socialización, tales como el cambio de localidad y cambios en los métodos de enseñanza. Respecto de las posibilidades del retorno a la presencialidad los estudiantes

---

\*Correspondencia: [Katerin Arias Ortega](mailto:karias@uct.cl) (karias@uct.cl).

 <https://orcid.org/0009-0000-1289-5647> (cavila2019@alu.uct.cl).

 <https://orcid.org/0009-0003-0662-1297> (hdelatorre2019@alu.uct.cl).

 <https://orcid.org/0009-0009-0622-3954> (mruiuz2019@alu.uct.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670> (karias@uct.cl).

reconocen que les ha permitido socializar e interactuar con sus compañeros, facilitando el proceso académico y su inserción a la vida universitaria. Las principales conclusiones resaltan que durante el período de educación virtual se evidenciaron múltiples desafíos, entre ellos la disminución en el nivel de aprendizaje, el deterioro de la salud mental y la falta de interacción tanto entre estudiantes como con los docentes. Estos factores han tenido un impacto negativo en el progreso curricular de los estudiantes al regresar a la modalidad presencial. Se ha observado una convivencia escolar conflictiva entre los pares, derivada en gran medida de la falta de familiaridad y conexión previas.

*Palabras clave:* Experiencias socioeducativas; COVID-19; educación superior, tecnología médica, educación a distancia.

---

## Socio-educational experiences of Medical Technology university students regarding admission to post-covid face-to-face

---

### *ABSTRACT*

---

The article gives an account of research results on the socio-educational experiences of university students in a medical technology career, regarding virtual classes and admission to post-covid face-to-face at a university in La Araucanía, Chile. The research problem pertains to the return to post-covid face-to-face attendance, which presents both opportunities and challenges for university students adjusting to the new face-to-face attendance modality and reintegrating into university life after two years of virtual learning. The study employs a qualitative methodology, utilizing a descriptive approach and a semi-structured interview as the primary instrument for data collection. The data and information analysis technique considered content analysis. The main results indicate that virtuality introduced issues related to the medical technologist's professional work, negatively affecting the acquisition of skills and abilities needed for practical work in laboratories. Similarly, the return to face-to-face instruction reveals problems such as a lack of understanding of the pedagogical strategies and practices teachers employ to address the various disciplinary contents of professional training. Additionally, the study reveals socio-educational experiences that have impacted mental health and socialization, including location changes and modifications in teaching methods. Regarding the possibilities of returning to face-to-face, students recognize that it has allowed them to socialize and interact with their peers, facilitating the academic process and their insertion into university life. The main conclusions emphasize that numerous challenges emerged during the virtual education period, such as a decline in learning levels, a decline in mental health, and a lack of interaction between students and teachers. These factors have had a negative impact on students' curricular progress upon returning to the in-person modality. Peers have observed a conflictive coexistence in school, largely due to the lack of prior familiarity and connection.

*Keywords:* Socio-educational experiences; COVID-19; higher education, medical technology, distance education.

---

## 1. Introducción

El mundo durante el período del año 2019 a la fecha ha vivido una pandemia mundial caracterizada por la propagación del virus SARS-CoV-2 [COVID19], coronavirus causante del síndrome respiratorio agudo severo ([World Health Organization, 2020](#)). En este contexto, producto de la pandemia el mundo enfrentó diversas complicaciones tanto a nivel sanitario, productivo, social y psicológico, lo que provocó cambios en todas las actividades que se solían realizar. Lo anterior, generó que el desarrollo de la vida se acomode a una nueva modalidad de manera inesperada y radical, lo que trajo consigo consecuencias en las distintas instituciones sociales. Por ejemplo, en el ámbito educativo asociado al traslado a una educación virtual en contexto de pandemia ([Kakepotoa et al., 2021](#)). En este mismo sentido, los sistemas educativos escolares desde la primera infancia hasta posgrado tuvieron cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje, debido a la imposibilidad de realizar las clases de manera presencial. En Chile, luego de dos años con clases virtuales las universidades han retomado las clases presenciales, lo que nos lleva a replantearnos un nuevo escenario referido a la vuelta a clases presenciales.

La literatura científica respecto al retorno a la presencialidad de educación formal post-covid, ha dejado en evidencia una serie de impactos negativos en el aprendizaje de los estudiantes. En primer lugar, se ha observado una notable brecha en el nivel de conocimientos adquiridos durante el período de educación virtual, lo que ha generado dificultades para alcanzar los objetivos curriculares establecidos según nivel educativo en que se encuentran los estudiantes ([Hidalgo et al., 2021](#)). Esta disminución en el aprendizaje se atribuye, en parte, a la falta de interacción directa con los docentes y compañeros, así como a la limitada participación en actividades prácticas y colaborativas que suelen ser fundamentales para el proceso educativo, lo que ha incidido negativamente en la motivación e interés por aprender ([Arteaga-Hernández et al., 2024](#)). Además, el cambio brusco del entorno, desde el aislamiento de los hogares al ambiente de formación profesional, ha generado dificultades de adaptación y una sensación de desconcierto entre los estudiantes, afectando su concentración y motivación para aprender ([Aretio, 2021](#); [Rincón, 2022](#)). Estos factores han contribuido a la aparición de una dinámica de convivencia escolar conflictiva, caracterizada por la frustración y la ansiedad, lo que representa un desafío significativo para el desarrollo académico y personal de los estudiantes desde la primera infancia hasta la educación superior.

La pregunta que guio el estudio tiene relación con ¿Cuáles son las experiencias socioeducativas de estudiantes universitarios de Tecnología Médica respecto de las clases virtuales y el ingreso a la presencialidad post-covid en La Araucanía, Chile? El objetivo que guio el estudio tiene relación con comprender las experiencias socioeducativas de los estudiantes universitarios de Tecnología Médica respecto de las clases virtuales y el ingreso a la presencialidad post-covid en La Araucanía.

La relevancia teórica, práctica y social de este estudio se caracteriza por la utilización de un enfoque holístico y multidimensional el que busca profundizar en las experiencias socioeducativas de los estudiantes universitarios de Tecnología Médica en La Araucanía, Chile, durante la transición de las clases virtuales a la presencialidad post-COVID. Desde una perspectiva teórica, este estudio contribuye al avance del conocimiento al abordar de manera integrada múltiples dimensiones del proceso educativo en tiempos de crisis sanitaria. Desde un punto de vista práctico, ofrece insights prácticos y recomendaciones concretas para mejorar la adaptación de los estudiantes a las nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, así como para fortalecer su bienestar y desarrollo integral. En términos sociales, este estudio pone en relieve la importancia de escuchar y valorar las experiencias y perspectivas de los estudiantes, promoviendo así una mayor inclusión y participación en la toma de decisiones educativas y sanitarias a nivel local y nacional.

### 1.1. Mirada global de las experiencias socioeducativas en tiempos de covid y post-covid

Desde una mirada global, las experiencias socioeducativas en tiempos de covid y post-covid se sitúan dentro del campo educativo de las Ciencias Sociales en el ámbito de la educación, en particular la educación superior. Las experiencias socioeducativas se definen como todas las vivencias relacionadas con el ámbito social y educativo del individuo, es decir, las experiencias que vive una persona en un contexto de educación/aprendizaje. De esta manera, la revisión del estado del arte nos permite constatar que asistir a una educación presencial como tradicionalmente se ha realizado, en el contexto de pandemia no era posible ante la cantidad de contagios y su rápida propagación. Esto trajo como consecuencia la búsqueda de otras estrategias para continuar con la formación de las nuevas generaciones, desde educación inicial hasta posgrado. Es así como la creciente masificación de la tecnología supuso un medio favorable para la continuidad de los aprendizajes, al ofrecer un servicio de conexión y comunicación a larga distancia, lo que permitió levantar un sistema educativo esporádico, a través de una modalidad virtual (Sevy-Biloon, 2021). La modalidad virtual entendida como una medida donde los estudiantes y docentes participan en un entorno digital gracias a la utilización de las nuevas tecnologías, hacia el desarrollo de metodologías alternativas para el aprendizaje de estudiantes (Chirinos et al., 2021).

En esa perspectiva, resultados de una investigación a nivel internacional en China da cuenta que, para los estudiantes universitarios, las necesidades psicosociales, tales como la interacción y la comunicación bajo el COVID-19 están estrechamente relacionadas con la adaptación al aprendizaje remoto y la falta de una socialización presencial con el grupo de pares, debido al cierre del campus y otras medidas de distanciamiento social (Lin et al., 2022). De esta manera, el transitar de una educación presencial a una educación virtual ha incidido en la socialización con el grupo de pares afectando aspectos psicológicos, como la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes (Velázquez, 2020). En Pakistán, resultados de investigación de Kakepotoa et al. (2021) advirtieron que durante la formación remota hubo problemáticas asociadas con el suministro de electricidad proveniente del sistema de distribución eléctrico del país, el cual no es justo. Esto, al ofrecer una cobertura y calidad desigual para los distintos sectores geográficos en que viven los universitarios. Dicho lo anterior, se visualiza que los estudiantes que residen en áreas rurales se encuentran en desventaja en comparación con las zonas urbanas, lo que podría traer como consecuencia un aumento en las brechas educativas con base en el origen socioeconómico y el contexto territorial urbano-rural en el cual son escolarizados. Así también, los resultados de investigación han dado cuenta que la falta de interacción entre estudiantes y profesores en las clases en línea, dificultan el establecer una relación educativa de apego y confianza entre los distintos actores. Asimismo, se constata que esto pudiese ser producto del desconocimiento y dominio tanto de los estudiantes como del profesorado del uso de tecnologías y softwares informáticos utilizados para la enseñanza en línea (Kakepotoa et al., 2021). Este conjunto de problemáticas podría ser la causa de la desmotivación, desinterés y desconcentración por parte de los estudiantes. Además, dificulta establecer una relación educativa con el profesorado puesto que la interacción asincrónica, no necesariamente, facilita el aprendizaje, el establecimiento de confianza, la retroalimentación, los problemas de comunicación, entre otros aspectos.

En esa misma perspectiva, aun cuando se identifican algunas barreras en el marco del trabajo en línea, también se visualizan posibilidades como el acceso a clases grabadas, lo que permite a los estudiantes revisar las clases a las cuales por diversas razones no pudieron acceder sincrónicamente, la disminución de costos como arriendo, comida y transporte a nivel familiar puesto que, los estudiantes no requerían dejar sus hogares para asistir a clases (Kakepotoa et al., 2021). Experiencias en Italia, dan cuenta que los estudiantes universitarios

en esta formación remota han enfrentado un aislamiento físico, lo que ha traído como consecuencias problemáticas en la salud mental. Así mismo, se constata que en el caso de las mujeres son más susceptibles que los hombres a presentar trastornos digestivos, dolores de cabeza, temor al COVID-19, ansiedad/pánico y tristeza/depresión (Patrono et al., 2022). De esta manera, la virtualidad afectó a hombres y mujeres, pero somatizado de distinta forma. En Sudáfrica, resultados de investigación de Dison et al. (2022), dan cuenta que los estudiantes universitarios enfrentaron desafíos socio-pedagógicos, como transitar rápidamente a un modo desconocido de enseñanza y aprendizaje remoto de emergencia con sus posibilidades y pérdidas asociadas. Las posibilidades referidas a una disminución de costos, como comida y transporte, mientras que las pérdidas asociadas a la falta de la interacción social directa con los docentes y compañeros. A su vez, se destacan las lecciones aprendidas a través de experiencias compartidas por los docentes y estudiantes, sobre cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, las que se mantendrán después del COVID-19.

Continuando con la revisión del estado del arte, un estudio realizado en Estados Unidos evidencia que la vida de los estudiantes universitarios cambió drásticamente, ya que tuvieron que abandonar el campus, adaptarse a las nuevas circunstancias de vida y a las plataformas de aprendizaje en línea, donde el cambio en la calidad del aprendizaje reflejó las dificultades académicas, por ejemplo, la capacidad de concentrarse en el trabajo académico (Hu et al., 2022). De esta manera, la mantención sanitaria por COVID-19 ha generado preocupación en los estudiantes por su propia salud, la salud de sus familias e incluso los problemas económicos, lo que generó focalizarse en otros aspectos más allá de su rendimiento académico. En México, en las instituciones de educación superior se han implementado estrategias que aseguren la continuidad de la formación profesional, aún, cuando esté presente el COVID-19, para ello se han propuesto actividades de docencias de manera virtual, sincrónica o asincrónica (Flores-González, 2022). En Ecuador, resultados de la investigación de Sevy-Biloon (2021), sostiene que las experiencias vividas por los estudiantes universitarios en las clases virtuales se han caracterizado por la incertidumbre de una vuelta incierta a la presencialidad, además, se evidenció que a algunos estudiantes fue favorable tener más tiempo para completar tareas, trabajar más de forma independiente y, en última instancia, muchos se sintieron más cómodos aprendiendo en su propia casa en un lugar seguro. Mientras que otros, todavía están luchando y sienten que les falta educación porque no pueden asistir a clases presenciales.

Finalmente, en Chile, un estudio realizado por Oyarzún et al. (2022) da cuenta que las variables de contexto, de tipo social, geográficas y económicas intervienen en un proceso de virtualización en pandemia, por lo que las universidades deben considerar y trabajar en sus territorios en la implementación de medidas de adecuación que permitieran dar respuesta a las distintas necesidades que enfrenta la comunidad educativa.

En síntesis, a nivel mundial se han visto afectados los distintos ámbitos sociales y educativos producto de la pandemia de COVID-19. En el caso particular de la educación, el aprendizaje y las experiencias socioeducativas de un número significativo de estudiantes universitarios se vieron interferidas y modificadas producto de una nueva modalidad de enseñanza que no tenía precedentes. Es así como desde la literatura científica autores como Aretio (2021), Hidalgo et al. (2021), Rincón (2022), Arteaga-Hernández et al. (2024) relevan que en tiempos de pandemia ha existido una pérdida de aprendizaje, se ha aumentado el desinterés del estudiantado por sus procesos de formación y una disminución de la motivación que se han constituido en las principales problemáticas una vez retornado a la presencialidad. Por ejemplo, en Chile se ha generado una serie de lineamientos de reactivación educativa con la finalidad de abordar estas problemáticas en el sistema educativo escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2023). Esto ha sido consecuencia de la interrupción abrupta de las clases presenciales, junto con la adaptación rápida a entornos virtuales, lo que en el retorno ha generado una

desconexión con el proceso educativo tradicional, provocando una merma en la retención y comprensión de los contenidos académicos. Esta pérdida de aprendizaje se ha visto agravada por la falta de interacción directa con los profesores y compañeros, así como por la ausencia de un entorno de aprendizaje estructurado y estimulante, pues los sujetos han debido a readaptarse a entornos presenciales (Aretio, 2021; Rincón, 2022). A su vez, el prolongado aislamiento social y las incertidumbres asociadas a la pandemia han erosionado el interés y la motivación de los estudiantes, afectando su compromiso con el estudio y su sentido de propósito académico. La transición hacia la presencialidad post-COVID, si bien representa una oportunidad para restaurar algunas de estas conexiones perdidas, también plantea nuevos desafíos en términos de adaptación, ansiedad y reajuste emocional, que pueden seguir afectando la calidad del aprendizaje y el bienestar estudiantil.

## 2. Metodología

La metodología del estudio es cualitativa, para la reconstrucción cercana a la realidad que se investiga desde la intersubjetividad en tanto es el punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales, por lo que se asume que la realidad social está construida de significados compartidos de manera subjetiva e intersubjetiva (Hernández et al., 2010). El alcance de la investigación es de tipo exploratorio el cual tiene como objetivo examinar un tema poco o nada estudiado antes, y sirve para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos (Cauas, 2015), además es descriptivo puesto que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, como también comprender de manera detallada y profunda los diversos aspectos del fenómeno que se va a investigar (Hernández et al., 2010), en este caso, las experiencias socioeducativas de los estudiantes de Tecnología Médica frente a las clases virtuales y el ingreso a clases presenciales post-covid.

El contexto de estudio se sitúa en estudiantes de una Universidad regional de La Araucanía de la carrera de Tecnología Médica que se caracteriza por ofrecer una formación integral que combina conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos. Así, los estudiantes en formación exploran asignaturas como anatomía, fisiología, bioquímica y patología, fundamentales para comprender el funcionamiento del cuerpo humano y las bases de la salud y la enfermedad. Además, se enfocan en tecnologías médicas específicas, como laboratorio clínico, adquiriendo habilidades prácticas y técnicas para el diagnóstico y tratamiento de diversas condiciones médicas. La carrera también incorpora asignaturas relacionadas con ética profesional, comunicación efectiva y trabajo en equipo, promoviendo el desarrollo de competencias interpersonales y éticas necesarias para el ejercicio profesional responsable. En conjunto, este enfoque multidisciplinario prepara a los estudiantes para desempeñarse con excelencia en el ámbito de la salud, contribuyendo al bienestar y la calidad de vida de las personas.

Los participantes del estudio son seleccionados por un muestreo no probabilístico por cuotas, ya que determina a quienes se va a entrevistar en términos de variables demográficas o características específicas, como la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, trabajadores, estudiantes, etcétera (Hernández et al., 2010). Participaron en el estudio 6 informantes claves que cursan el segundo o tercer año de universidad. Su edad fluctúa entre los 18 a 22 años, son estudiantes que en algunos casos se han debido trasladar de su residencia familiar al contexto de Temuco, en el cual se encuentra la casa de estudio. Los criterios de inclusión son: 1) deben haber ingresado a la Universidad en los años 2020 y 2021, debido a que cumplen con el requisito de al menos haber realizado su primer año de universidad en la modalidad virtual; 2) estudiantes que no cuenten con una situación de discapacidad, pues los aspectos logísticos dificultan la aplicación de instrumentos. Posterior a esto, se contactó directamente con los estudiantes que aceptaron participar en este estudio, donde se acordó con ellos, los horarios



y salas disponibles para llevar a cabo la entrevista, también fueron informados respecto de los aspectos éticos del estudio y los contenidos que se iban a tratar en él. La totalidad de las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial.

El instrumento de recolección de datos e información consideró entrevistas semiestructuradas las que se definen según [Lopezosa \(2020\)](#) como entrevistas en las que los investigadores pueden interactuar y adaptarse a los entrevistados y a sus respuestas, en definitiva, son entrevistas más dinámicas, flexibles y abiertas, y por tanto permiten una mayor interpretación de los datos. Su uso se justifica porque el entrevistador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar, sino que también debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan ([Cauas, 2015](#)). Los tópicos abordados en las entrevistas se relacionan con factores que fortalecieron y/o dificultaron el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de pandemia con clases virtuales y en el retorno a la presencialidad post-covid. Se consultó además sobre aspectos que se podrían mejorar para favorecer el desarrollo socioeducativo de los estudiantes universitarios de Tecnología Médica. Operacionalmente, las entrevistas fueron realizadas de manera presencial mediante un formato de preguntas abiertas, las que fueron de carácter privado e individual para resguardar la información. El procedimiento realizado fue de carácter voluntario y anónimo, se utilizó el consentimiento informado, que consiste en un proceso interactivo el cual los individuos acceden voluntariamente y sin coerción a participar en una investigación ([Cauas, 2015](#)), resguardando su privacidad, intimidad y confidencialidad. También, se señaló a los participantes que se pueden retirar en cualquier momento de la investigación, y se les informó que los datos recopilados serán exclusivamente de uso académico.

La técnica de análisis de información consideró la teoría fundamentada la que, según [Hernández et al. \(2010\)](#) es un diseño metodológico cuya principal intención es comprender la realidad emergente a partir de la recolección, interpretación y tratamiento riguroso de los datos. Su uso se justifica debido a que se busca la interacción de los datos más importantes recabados en las entrevistas, analizados de manera científica, lo que permite un reflejo más preciso de la realidad que se está estudiando. Se utilizó un proceso de codificación abierta y axial en tanto se constituyen en procesos que permiten la conceptualización de los datos, lo que implica plantear preguntas y dar respuestas provisionales acerca de las categorías y sus relaciones ([Cauas, 2015](#)). La codificación abierta es un proceso analítico que consiste en abrir el texto y sacar a la luz las ideas y significados que contienen los datos, con el propósito de descubrir, etiquetar y desarrollar conceptos ([Lopezosa, 2020](#)). La codificación axial es un proceso de reducción de complejidad de los códigos por descarte, fusión o transformación conceptual en otras categorías de nivel superior ([Cauas, 2015](#)). Este tipo de codificación permite relacionar categorías y subcategorías. Es denominada “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría ([Lopezosa, 2020](#)). En el diseño y realización de la investigación, se han considerado las normas éticas y criterios aceptados por la comunidad científica.

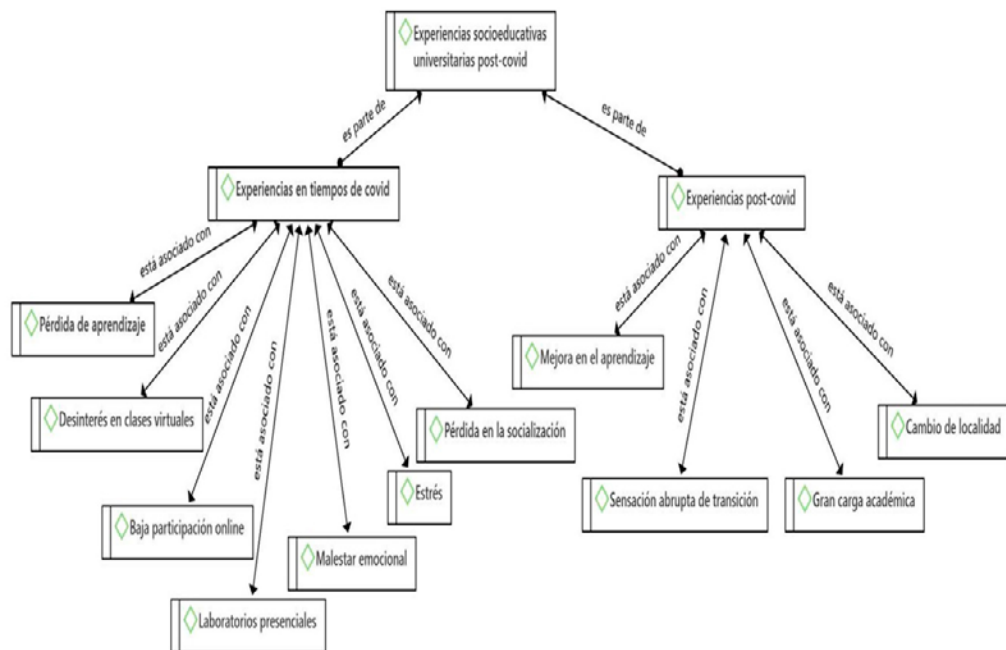
### 3. Resultados

El análisis de testimonios de los estudiantes universitarios de tecnología médica, nos permiten constatar las diversas experiencias socioeducativas durante el proceso de educación virtual y retorno a la presencialidad.

La categoría central denominada experiencias socioeducativas universitarias se compone de dos subcategorías y sus respectivos códigos, los que se exponen en la Figura 1.

**Figura 1**

*Experiencias socioeducativas universitarias.*



Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa Atlas ti.

La Figura 1 experiencias socioeducativas universitarias, se compone de dos subcategorías, la primera denominada “Experiencias en tiempos de covid”, entendido como el período de tiempo en el cual los estudiantes se encontraban cursando su año académico con clases virtuales. Esta subcategoría se compone de 7 códigos, los cuales de izquierda a derecha se encuentran ordenados de mayor a menor recurrencia. La segunda subcategoría denominada “Experiencias post-covid”, entendido como el período de tiempo en el cual los estudiantes retornaron a clases presenciales. Esta subcategoría se compone de 4 códigos, los cuales de izquierda a derecha se encuentran ordenados de mayor a menor recurrencia.

**3.1 Experiencias socioeducativas universitarias**

La categoría central Experiencias socioeducativas universitarias, nos permite constatar cómo han vivido los estudiantes universitarios de Tecnología Médica, en la modalidad virtual, como también la modalidad presencial post-covid. La tabla 1 presenta los códigos, recurrencias y porcentajes asociados a la categoría central y sus subcategorías.

**Tabla 1**

*Experiencias socioeducativas universitarias*

Subcategorías	Recurrencia	Porcentaje
Experiencias socioeducativas en COVID-19	42	71,2
Experiencias socioeducativas post-covid	17	28,8
Total	59	100

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa Atlas ti.

### 3.2. Subcategoría experiencias socioeducativas en tiempos de covid

La subcategoría experiencias socioeducativas en tiempos de covid, nos permite constatar cómo han vivido los estudiantes universitarios de Tecnología Médica, esta nueva modalidad educativa de virtualidad en tiempos en el que la pandemia se encontraba en su “peak” de contagios. La tabla 2 presenta los códigos, recurrencias y porcentajes asociados a la subcategoría experiencias socioeducativas en tiempos de covid.

**Tabla 2**

*Subcategoría Experiencias socioeducativas en COVID-19.*

Códigos	Recurrencia	Porcentaje
Pérdida de aprendizaje	13	31
Desinterés en clases virtuales	7	16,7
Baja participación online	6	14,3
Laboratorios presenciales	5	11,9
Malestar emocional	4	9,5
Estrés	4	9,5
Pérdida en la socialización	3	7,1
Total	42	100

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa Atlas ti.

De acuerdo a la tabla 2, es posible constatar que la subcategoría experiencias socioeducativas en tiempos de covid se compone de 7 códigos. Respecto del código Pérdida de aprendizaje, este obtiene 13 recurrencias de un total de 42, representando un 31%. Este código se refiere a la pérdida de oportunidades de aprendizajes que se vieron afectadas en el proceso de formación profesional producto de la modalidad de clases online. Al respecto, un estudiante señala: “En los laboratorios no sabía pipetear, no sabía cómo son las cosas del laboratorio. Se vio afectado el aprendizaje, en segundo año ya debería saber más cosas de las que sé ahora, en primero enseñan cosas prácticas, eso se perdió” (E1[6:6]). El testimonio nos permite inferir que desde las voces de los estudiantes se percibe una pérdida de aprendizaje en cuanto a saberes y conocimientos que implican su participación práctica en laboratorios. Asimismo, perciben que no han logrado adquirir las habilidades prácticas que se esperaba dominarán en el nivel educativo en que se encuentran. De esta manera, los estudiantes sostienen que hay competencias que no se lograron desarrollar producto de las clases virtuales, lo que se manifestó en el reingreso a las clases presenciales. En esa misma línea argumental, otro testimonio agrega que: “creo que, a muchos de mis compañeros, les daba cosa preguntar [en clases online] y por eso uno se quedaba con la duda, es fome porque uno no avanza, uno se sienta a estudiar y quedaban dudas por no preguntar”. (E6[17:17]). En relación con el testimonio, se evidencia una pérdida de aprendizaje debido a que en las clases virtuales no se generaba un ambiente que favorezca la interacción de los estudiantes con el profesorado.

Respecto del código Desinterés en clases virtuales, este obtiene 7 recurrencias, representando un 16,7%. El desinterés en clases virtuales se refiere a prácticas actitudinales de los estudiantes que dejan de manifiesto una baja motivación e interés por participar y tomar atención en clases virtuales. En relación a ello, un testimonio señala que: “En presencial uno tiene la confianza de hablar, de conocerse y en línea ya ni siquiera hablaban y había cero interés” (E3[3:3]). Este testimonio da cuenta de factores que inciden en la motivación y participación de los estudiantes, puesto que en clases virtuales se pierde la interacción social requerida para generar lazos de confianza entre compañeros, a diferencia de las clases presenciales, en las

cuales los estudiantes pueden interactuar y relacionarse de manera favorable para la generación de confianza.

Respecto del código Baja participación online, este se refiere a una baja participación en clases, debido al poco interés manifestado por los estudiantes hacia las clases virtuales o por las sensaciones de vergüenza de participar en clase y la falta de confianza para hacer preguntas. Este código obtiene 6 recurrencias, representando un 14,3%. En relación a este código un estudiante señala que: “En las clases online todos ponían alarma, se conectaban y se quedaban dormidos, entonces nunca hubo una interacción entre nosotros, nadie prendía sus cámaras” (E5[5:5]). En relación con el testimonio es posible inferir que, por una parte, existía un bajo interés y motivación por participar de las actividades de enseñanza y aprendizaje, lo que incide en el aprendizaje logrado. Esto se pudiese explicar, producto de actividades de aprendizaje poco desafiantes o la falta de interés por interactuar con el docente bajo la modalidad de clases virtuales. Por otra parte, es cuestionable la actitud poco ética de los estudiantes al no asumir un compromiso con su propio proceso formativo. De esta manera, ambos aspectos podrían ser elementos que expliquen la falta de competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes en torno a aspectos teóricos, prácticos y metodológicos.

Respecto del código Laboratorios presenciales, este se refiere a la necesidad por parte de los estudiantes que los laboratorios sean realizados de manera presencial. El código obtiene 5 recurrencias, representando un 11,9%. Al respecto un estudiante señala que: “Tuve ramos como anatomía y fisiología, que hubiese preferido tenerlos presenciales, porque virtual era solo ver imágenes y leer libros, nunca tuvimos algún laboratorio, no pudimos ver maquetas” (E2[5:5]). De acuerdo con el testimonio, el aprendizaje en asignaturas prácticas se vio perjudicado debido a la falta de laboratorios presenciales, puesto que, para el aprendizaje significativo, se necesitan instancias prácticas e interacción entre estudiantes y docentes. Esto da cuenta que la universidad en tiempos de covid, no estaba habilitada para impartir clases en salas de laboratorio. Lo anterior es reforzado por un testimonio que plantea: “todo lo relacionado a los laboratorios, prácticas y algunas clases si necesitan que sea presenciales porque los profesores si dan más información” (E1[9:9]). En suma, los testimonios nos permiten inferir que los estudiantes perciben los laboratorios como una instancia de aprendizaje significativo, por lo que consideran que deben ser realizados de manera presencial por las ventajas de aprendizaje concedidas en esta modalidad.

Respecto del código Malestar emocional, este se refiere a cuando un estudiante presenta grados de sufrimiento y preocupación expresados en sentimientos de angustia, tristeza, rabia, entre otros, los cuales pueden interferir en la capacidad de afrontar adecuadamente las adversidades de la vida diaria y la vida universitaria. El código obtiene 4 recurrencias, representando un 9,5%. Al respecto un estudiante señala:

“Esto se ha evidenciado en mí con la ansiedad, el estrés, la frustración, ya que antes trataba de no ver malas notas, antes cuando estaba en el liceo tenía buenas notas entonces me quedaba con eso, pero aquí uno tiene que mentalizarse a que quizás sean más bajas entonces igual está el esfuerzo y después que no te vaya tan bien es más frustrante” (E2[9:9]).

El testimonio da cuenta de los sentimientos de malestar que percibe la estudiante debido a los cambios por el ingreso a la universidad en modalidad online, al ser un escenario desconocido. Adaptarse a una modalidad de enseñanza diferente a la tradicional, como lo fueron las clases virtuales en el periodo de pandemia por covid-19, se convierte en una tarea difícil de abordar, especialmente por un estudiante que pasa de la educación media a la educación superior.

Respecto del código Estrés, se refiere a la sensación de estrés que siente el estudiante producto de algún motivo relacionado con la universidad. Este código obtiene 4 recurrencias, representando un 9,5%. Al respecto un estudiante señala: “Me gustaría tener menos ramos para enfocarme bien en cada uno, pero al tener tantos y tener que estudiar para cada laboratorio se hace difícil, entonces quizás esto ha afectado mi salud mental, me he sentido un poco estresada” (E2[9:9]). El testimonio refiere que la presión generada por la gran cantidad de ramos y el tiempo que invierte en estudiar se presenta en la estudiante como una sensación de estrés. Dicho lo anterior, da cuenta que la malla curricular de la carrera de tecnología médica podría ser modificada con el fin de beneficiar a los estudiantes ya que presentan sobrecarga académica, y así aumentar el tiempo disponible para dedicarse a otras actividades recreativas que favorezcan la salud mental de los estudiantes.

Respecto del código Pérdida en la socialización, se refiere a cuando los estudiantes presentan dificultades para socializar e interactuar con sus pares y docentes producto de la enseñanza en modalidad virtual. Este código obtiene 3 recurrencias, representando un 7,1%. Al respecto un estudiante señala que: “Obviamente la pandemia ha incidido en las relaciones interpersonales de los compañeros, uno antes no se conocía y llegar a conocerse de golpe es chocante” (E6[15:15]). De acuerdo con el testimonio, las relaciones entre compañeros se vieron perjudicadas producto de la falta de interacción que hubo entre los pares en la modalidad virtual, reflejando que las instancias para interactuar generadas por la universidad no fueron aprovechadas por los estudiantes, debido al desinterés de los estudiantes al ser de manera virtual. En síntesis, la virtualización de las clases influyó negativamente en las experiencias socioeducativas de los estudiantes afectando su aprendizaje y salud mental.

### 3.3. Subcategoría experiencias socioeducativas universitarias post-covid

La subcategoría experiencias socioeducativas post-covid, nos permite constatar cómo han vivido los estudiantes universitarios de Tecnología Médica, esta nueva realidad educativa en la cual retornaron a la modalidad de clases presenciales luego de haber experimentado uno o más años en la modalidad virtual. La tabla 3 presenta los códigos, recurrencias y porcentajes asociados a la subcategoría experiencias socioeducativas universitarias post-covid.

**Tabla 3**

*Subcategoría Experiencias socioeducativas post-covid.*

Códigos	Recurrencia	Porcentaje
Mejora en el aprendizaje	7	41,2
Sensación abrupta de transición	4	23,5
Gran carga académica	3	17,6
Cambio de localidad	3	17,6
Total	17	100

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa Atlas ti.

De acuerdo a la tabla 3, es posible constatar que la subcategoría experiencias post-covid se compone de 4 códigos. Respecto del código Mejora en el aprendizaje, se refiere a la obtención de un mayor grado de conocimiento en clases presenciales a diferencia de las clases virtuales, esto debido a la interacción entre estudiantes y profesorado lo que propicia un aprendizaje significativo. Este código obtiene 7 recurrencias, representando un 41,2%. Al respecto un estudiante señala:

“Considero que se aprende mejor [en clases presenciales], ya que está la fluidez de poder consultar o que el profesor vaya interactuando más con los grupos, hay una interacción más real, ya que online pueden preguntar cosas, pero no salen más preguntas, en cambio presencial si, se hacen más acotaciones, se participa más, cosa que online no pasaba. (E2[3:3]).

De acuerdo al testimonio es posible inferir que los estudiantes consideran que los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados de manera presencial facilitan la construcción de una relación educativa de confianza entre profesor-estudiante, lo que promueve la participación en clases, les da seguridad para intervenir en las mismas y poder plantear preguntas hacia el profesor, lo que contribuye en un óptimo aprendizaje. Asimismo, desde los testimonios se evidencia una preferencia por las clases presenciales por sobre las clases online, esto se expresa en el siguiente testimonio: “No volvería a las clases online, prefiero mayoritariamente las clases de teoría y práctica, sería mejor presencial, es mejor el aprendizaje igual” (E4[8:8]). De acuerdo con el testimonio, es posible inferir que los estudiantes se inclinan por la modalidad de las clases presenciales ya que se ve favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto del código Sensación abrupta de transición, obtiene 4 recurrencias, representando un 23,5%. Sensación abrupta de transición refiere a las experiencias negativas vividas por los estudiantes en el proceso de transición a clases presenciales. Al respecto un estudiante señala:

“Como que la sentí abrupta, en realidad en clases no escuchaba mucho, prefería ver los ppt y como estar en la sala es nuevo para mí, fue muy aburrido al principio, no me acordaba como estudiar y sigo sin acordarme cómo estudiar, fue muy extraño porque sentía que no era lo mismo” (E1[3:3]).

El testimonio da cuenta que el proceso de adaptación a la presencialidad fue complejo por parte de los estudiantes por las diferencias entre las clases virtuales y presenciales, tales como, la interacción y la modalidad de enseñanza. Asimismo, se evidencia una falta de interés y compromiso por parte del estudiante respecto a su proceso de aprendizaje generando una sensación abrupta de transición.

Respecto del código Gran carga académica, obtiene 3 recurrencias, representando un 17,6%. Gran carga académica refiere a la sensación que tiene el estudiante respecto a la elevada cantidad de ramos que posee la malla curricular de Tecnología Médica. Al respecto un estudiante señala: “Considero que la carga completa de la carrera es harta, ya que los laboratorios no es cualquier ramo, tengo taller y laboratorios donde tengo que disertar todas las semanas y pruebas todas las semanas también” (E2[9:9]). En relación con el testimonio, se da cuenta de una gran presión debido a la cantidad de actividades y evaluaciones que componen los cursos de Tecnología Médica, generando una sobrecarga académica y perjudicando el proceso de aprendizaje del estudiante.

Respecto del código Cambio de localidad, obtiene 3 recurrencias, representando un 17,6%. El cambio de localidad se refiere al proceso en el que el estudiante se vio sometido a realizar un cambio de ciudad debido al ingreso a universidad de manera presencial. Al respecto un estudiante señala: “Bueno, primero hubo una transición de lugar, yo no soy de Temuco, vivo en Traiguén entonces es como cambiarse de hogar, de casa y también la metodología de las clases cambia, se nota la variación que hay” (E2[3:3]). El relato del estudiante da cuenta que existe una variación en el sistema de organización como también el estilo de vida, producto del cambio de ciudad, este cambio también se ve reflejado en la metodología aplicada en el proceso de enseñanza, puesto que cambia la manera en que los estudiantes aprenden.

En general, los resultados muestran que las experiencias socioeducativas de los estudiantes se vieron perjudicadas producto de la modalidad virtual, los testimonios dan cuenta de una pérdida del aprendizaje de manera transversal, esto se ve reflejado en los testimonios de los estudiantes al referirse a los laboratorios donde se perdieron contenidos al no poder llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza. Asimismo, entre los estudiantes se revela una pérdida de socialización, esto se ve reflejado en la poca interacción que había en los estudiantes con sus docentes en clases virtuales, esto se evidencia en la baja participación en clases sincrónicas. Sin embargo, a través del análisis de las entrevistas se puede constatar que al retornar a clases presenciales la participación ha aumentado junto con el grado de aprendizaje, esto gracias a que existe interacción entre docente y estudiante.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los principales puntos de discusión que emergen son: 1) pérdida de aprendizaje en clases virtuales; 2) deterioro en la salud mental; 3) falta de interacción y socialización entre estudiantes y docentes en período de clases virtuales, lo que ha afectado el desinterés y motivación por aprender; 4) mejora en el aprendizaje post-covid.

Respecto a las experiencias socioeducativas post-COVID, es evidente que se ha registrado una pérdida de aprendizaje (Rincón, 2022). Este fenómeno se atribuye a la dificultad que enfrentaron tanto docentes como estudiantes durante las clases virtuales, donde la falta de interacción directa fue un obstáculo significativo. Por ejemplo, la ausencia de monitoreo de los tiempos y niveles de concentración de los estudiantes durante las clases afectó negativamente el proceso de enseñanza (Tumpay et al., 2022). En muchos casos, los estudiantes optaron por no encender la cámara, lo que dificultó determinar si estaban realmente participando activamente detrás de la pantalla. Además, mantener la atención de los estudiantes en entornos virtuales representó un desafío considerable que, sin duda, repercutió en la adquisición efectiva del conocimiento. Esto, constituyó un reto para la comunidad educativa, el rol del docente, los contenidos y el desarrollo de competencias (Aretio, 2021). Estas problemáticas que viven los estudiantes universitarios de La Araucanía son coherentes con los resultados de investigación de Aguilar (2020), en los que se señala que, en la mayoría de los casos, la educación virtual en tiempos de pandemia no permite el acceso a un aprendizaje significativo ni mucho menos autónomo (Tumpay et al., 2022). Asimismo, los estudiantes manifiestan que existen vacíos de contenidos ya que no pudieron ser abordados de manera virtual producto de la pandemia por COVID-19, ya que gran parte del aprendizaje significativo se adquiere mediante la práctica, por lo que existe una relación de causalidad recíproca y permanente entre desarrollo cognitivo y social (Arancibia, 2008), lo cual se vio perjudicado debido a la falta de interacción presencial, realidades que se reflejaron en distintos contextos de Latinoamérica, en el que la pérdida de aprendizajes y motivación ha mermado las competencias y desempeños que los estudiantes debieran tener en los distintos niveles educativos, si la educación se hubiera desarrollado de manera presencial (Hidalgo et al., 2021). Lo anterior, queda de manifiesto en el retorno a las clases presenciales, proceso en el que los estudiantes no tenían conocimiento previo sobre los instrumentos de laboratorio y la manipulación de estos. Asimismo, la inserción a la vida universitaria se vio afectada producto de problemas de socialización entre pares, desconocimiento de la casa de estudios, aspectos de gestión e incluso problemáticas de desconocimiento territorial, en aquellos estudiantes provenientes de otras regiones, lo que impactó de manera significativa en su adaptación a este retorno a la presencialidad y formación profesional.

En relación a la salud mental, desde las voces de los estudiantes se constata un deterioro en la misma, la que se expresa en episodios de preocupación por la carga académica presentada en la carrera, sensación de angustia y estrés por aprobar los ramos con buenas califi-

caciones, entre otras variantes. Constatamos que estas problemáticas en La Araucanía son similares a las problemáticas que enfrentan los jóvenes universitarios a nivel mundial. Esto pudiese explicarse por el ingreso a una institución de educación superior la cual tiene lugar en una fase decisiva del ciclo vital de todo ser humano: el final de la adolescencia y el comienzo de la adultez joven. Este proceso tiene lugar en un momento en que el/la estudiante afronta también cambios psicofisiológicos marcados, afrontes socio-existenciales complejos y hasta impredecibles (Alarcón, 2019). Asimismo, el deterioro en la salud mental se ha mantenido en el retorno a la presencialidad producto de los cambios que experimentaron los estudiantes, por ejemplo, tener que cambiar de localidad para poder asistir a la universidad junto con la sobrecarga académica que experimentan de manera presencial (Arteaga- Hernández et al., 2024). En ese sentido, los estudiantes señalan en las entrevistas que el ingreso post-covid fue un proceso abrupto y complejo, produciendo así sensaciones de estrés y malestar emocional. Esta problemática, según Flores-González (2022), plantea un desafío para la universidad de reajuste en la inserción a la vida universitaria, implementación de planes de acompañamiento, como también modificaciones en la metodología usada para las clases, con el propósito de ofrecer una formación menos abrupta para los estudiantes y facilitando el aprendizaje de los mismos.

En este mismo contexto, se constata la existencia de dificultades en la interacción y socialización de los estudiantes en la modalidad virtual, lo que ha traído consigo en el sistema educativo en general problemas de resolución de conflictos, comunicación efectiva que emergen en el retorno a la presencialidad (Linn et al., 2022). De esta manera, en general, las relaciones no se consolidan entre estudiantes debido a la falta de interacción de manera presencial en los primeros años de universidad. Esta pérdida en la interacción presencial con los compañeros tiene una incidencia en la pérdida de interés hacia las actividades realizadas de manera virtual, tal como es planteado por Morocho-García (2021), el aislamiento físico puede provocar en la persona que dependen de la interacción humana, la pérdida de interés hacia algunas actividades.

En relación al aprendizaje, los estudiantes señalan que existe una mejoría en el retorno a la presencialidad post-covid, debido a la presencia del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este sentido estudios empíricos señalan que la presencia del docente es primordial para guiar a los estudiantes en las asignaturas que son de naturaleza práctica o aplicada (Aretio, 2021). Sostenemos que la presencia del docente es primordial para guiar a los estudiantes en las asignaturas que son de naturaleza práctica o aplicada, aspectos que se vieron limitados en las clases virtuales (Hidalgo et al., 2021). En general, la literatura científica ha problematizado respecto de las posibilidades y limitaciones de la virtualidad. Así, por ejemplo, un estudio de García y Lescay (2023), sostienen que los estudiantes universitarios en clases online obtienen un aprendizaje individualizado acorde a sus características particulares, donde autorregulan sus tiempos, lo que, por el contrario, se dificulta en modalidad presencial. Así también, otros estudios revelan que, en contexto de pandemia, la sobrecarga académica se vio afectada por la inexperiencia en el manejo de las clases virtuales que realizan los docentes, generando estrés por el proceso de adaptación a esta nueva modalidad tanto para el profesorado como para los estudiantes (Cueva y Terrones, 2020). En esa perspectiva, existen distintas percepciones universitarias sobre la educación online, dentro de ellas en un estudio realizado por Ramírez-Montoya (2020) se constata que las percepciones de los estudiantes respecto de la educación virtual no son buenas. Esto debido a factores económicos, deficiencias en la conectividad, baja calidad de enseñanzas y metodologías de aprendizaje. En coherencia con lo anterior, un estudio realizado por Miranda et al. (2020) sostiene que los estudiantes vieron su estado de ánimo afectado de manera negativa, percibiendo, además, una limitada adquisición de conocimientos, producto de la virtualidad de sus distintos procesos de enseñanza y aprendizaje.



En conclusión, las experiencias socioeducativas experimentadas por los estudiantes en tiempos de covid y en el retorno a la presencialidad post-covid, son congruentes con los estudios revisados a nivel mundial, compartiendo experiencias tanto en el aprendizaje como en las relaciones interpersonales de los estudiantes. Esto plantea la urgencia de generar acciones preventivas que permitan, por ejemplo, favorecer el desarrollo socioeducativo de los estudiantes con el objetivo de obtener resultados favorables tanto en el aprendizaje, la salud mental y las relaciones con sus pares. Se hace necesaria la capacitación del docente en torno a la modalidad virtual de clases, con el fin de proveer una enseñanza de calidad para los estudiantes brindándoles las herramientas necesarias para su formación académica y tener el mayor control sobre la plataforma educativa. Por último, el estudio devela la necesidad de implementar estrategias que logren recuperar los vacíos en la formación disciplinar que experimentaron los estudiantes producto de la modalidad virtual.

Las limitaciones de este estudio se relacionan con la falta de profundidad en ciertos aspectos específicos de la experiencia estudiantil, como la influencia de factores socioeconómicos, culturales o individuales en la adaptación a los cambios educativos. Además, el estudio podría no haber capturado completamente la diversidad de perspectivas y experiencias de los estudiantes debido a limitaciones en el tamaño de la muestra o en la representatividad de los participantes, aun cuando este no es el foco de una investigación cualitativa. En cuanto a futuras líneas de investigación, sería relevante explorar en mayor detalle el impacto a largo plazo de la pandemia en la formación académica y el desarrollo profesional de los estudiantes de Tecnología Médica, así como investigar estrategias efectivas para mitigar los efectos negativos y promover una transición exitosa hacia la presencialidad post-COVID en este contexto específico. Además, podría ser beneficioso indagar sobre el papel de la tecnología en la educación médica y explorar nuevas formas de integrar herramientas virtuales en el currículo educativo para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el futuro.

## Referencias

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 46(3), 213–223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>.
- Alarcón, R. (2019). La Salud Mental de los estudiantes universitarios. *Revista Médica Herediana*, 30(4), 219-221. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3655>.
- Arancibia, V. (2008). *Manual de psicología educacional*. Ediciones UC.
- Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>.
- Arteaga-Hernández, K. M., Chávez-Lucas, A. C., & Castro-Jalca, J. E. (2024). Impacto de la enseñanza aprendizaje y rendimiento académico en tiempos de covid y post covid-19 en niños y adolescentes. *MQRInvestigar*, 8(1), 4712-4728. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.4712-4728>.
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11.
- Chirinos, N. M., Castro, H., y González, R. (2021). La educación virtual como apoyo instruccional durante el proceso de aprendizaje en la educación superior de Venezuela. *Congreso Iberoamericano de Educación Metas*, 1-13.

- Cueva, M. A. L., y Terrones, S. A. C. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y representaciones*, 8(SPE3), 588. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>.
- Dison, L., Padayachee, K., de Klerk, D., Conradie, W., MacAlister, F., Moch, S., y Krull, G. (2022). Reframing purpose and conceptions of success for a post-Covid-19 South African higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 6(1), 33-54. <https://doi.org/10.36615/sotls.v6i1.222>.
- Flores-González, N. (2022). El perfil del docente y su adaptabilidad a entornos educativos virtuales. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 99-115. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp99-115>.
- García, K. A., & Lescay, D. M. (2023). Actividades pedagógicas en el uso de las plataformas virtuales para el refuerzo académico en Educación Básica. *Revista Científica Sinapsis*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/10.37117/s.v23i1.764>.
- Hernández, R., Collado Fernández, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGrawHill.
- Hidalgo, G. A., Remache, J. B., & Calle, W. A. C. (2021). Análisis Pestel en el impacto del Covid-19 en la educación superior. *Revista Conrado*, 17(S1), 440-448.
- Hu, K., Patel, J., Swiston, C., y Patel, B. C. (2022). Ophthalmic manifestations of coronavirus (COVID-19). *StatPearls*. StatPearls Publishing.
- Kakepotoa, I., Memonb, I. A., Halepotoc, I. A., Talpurd, Q., yJalbanie, K. B. (2021). Exploring E-Learning Barriers of University Students during COVID 19 Pandemic. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(6), 1161-1174.
- Lin, L., Shek, D. T., y Li, X. (2022). Who benefits and appreciates more? An evaluation of Online Service-Learning Projects in Mainland China during the COVID-19 pandemic. *Applied research in quality of life*, 1-22.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. Lopezosa C, Díaz-Noci J, Codina L, editores *Metodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; 2020, 88-97.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Plan de Reactivación Educativa*. Ministerio de Educación de Chile.
- Morocho-García, M. F. (2021). *Las competencias comunicativas de los docentes para la atención a la diversidad* (Master's thesis, Guayaquil: ULVR, 2021).
- Miranda, V., Margoth, A., Burbano Pantoja, V. M., y Burbano Valdivieso, Á. S. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. *Revista espacios*, 41, 269-281.
- Oyarzún, F. R. L., Venegas, L. A. M., González, M. B. R., Thiers, M. A. H., y Henríquez, F. I. V. (2022). Continuidad del proceso formativo en Pandemia. Experiencia estudiantil en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48716>.
- Patrono, A., Renzetti, S., Manco, A., Brunelli, P., Moncada, S. M., Macgowan, M. J., y Lucchini, R. G. (2022). COVID-19 Aftermath: Exploring the Mental Health Emergency among Students at a Northern Italian University. *International journal of environmental research and public health*, 19(14), 8587. doi: 10.3390/ijerph19148587.

- Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus virtuales*, 9(2), 123-139.
- Rincón, A. C. (2022). Efectos de la educación de la emergencia sanitaria por COVID 19: deserción escolar, afectación del logro educativo y de la salud de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3598-3619.
- Sevy-Biloon, J. (2021). Virtual or Face to Face Classes: Ecuadorian University Students' Perceptions during the Pandemic. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(1), 15-24.
- Tumpay, M. H., Beizaga, D. A. S., & Candía, S. S. D. (2022). Retorno o no a las clases presenciales universitarias Cusco-2022. *Revista Científica Integración*, 5(1), 53-60.
- Velázquez, L. G. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+ D, Innovación más desarrollo*, 9(25), 158-179.
- World Health Organization. (2020). *Operational considerations for COVID-19 management in the accommodation sector*. World Health Organization.



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>

---

# Interacciones de estudiantes de pedagogía en un foro de discusión

Marcela Prieto-Ferraro y Helmut Leighton-Álvarez  
Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.

*Recibido: 06 de marzo 2024 - Revisado: 11 de julio 2024 - Aceptado: 12 de agosto 2024*

---

### RESUMEN

---

El uso de espacios virtuales de aprendizaje en la educación superior ha permitido desarrollar actividades complementarias a la de las clases presenciales. Los foros de discusión en línea como opción de comunicación asincrónica hacen posible la colaboración y la construcción de conocimientos entre estudiantes, a través de distintos tipos de interacciones. El objetivo de este estudio fue determinar la estructura de las interacciones en un foro de discusión, en el que participaron estudiantes de primer año de pedagogía, en función del sexo y carrera de procedencia. Se utilizó un Análisis de Redes Sociales para caracterizar la estructura de las interacciones. El software UCINET permitió realizar un análisis de las interacciones estudiante-estudiante, a través de indicadores básicos de centralidad y de cohesión. El software NETDRAW permitió visualizar la estructura de las interacciones en función de las variables ya definidas. Para entender el sentido de las interacciones se realizó un análisis cualitativo de los mensajes y las versiones de los mapas conceptuales se compararon en función de los tipos de relaciones establecidas, la estructura y la presentación. Con mayor frecuencia los estudiantes interactuaron con otros de su misma carrera y las mujeres participaron más. Utilizar otras medidas de Análisis de Redes Sociales y usar un enfoque mixto para establecer relaciones entre los tipos de interacciones con los resultados de aprendizaje obtenidos permitirá tener una visión más completa de las interacciones producidas como también si existen diferencias de acuerdo con las variables seleccionadas.

*Palabras claves:* B-learning; foros de discusión; interacción; actividades autónomas del estudiante.

---

\*Correspondencia: [Marcela Prieto-Ferraro](mailto:Marcela.Prieto-Ferraro@uantof.cl) (M. Prieto-Ferraro).

 <https://orcid.org/0000-0002-8409-6876/> (marcela.prieto@uantof.cl).

 <https://orcid.org/0009-0003-8404-6005/> (helmut.leighton@uantof.cl).

## Interactions of pre service teachers in a discussion forum

---

### ABSTRACT

---

The use of virtual learning spaces in higher education has allowed the development of complementary activities to face-to-face classes. Online discussion forums as an asynchronous communication option make collaboration and knowledge construction among students possible through different types of interactions. The objective of this study was to determine the structure of interactions in a discussion forum in which first-year pedagogy students participated, depending on sex and career of origin. A Social Network Analysis was used to characterize the structure of the interactions. The UCINET software allowed an analysis of student-student interactions through basic indicators of centrality and cohesion. The NETDRAW software made it possible to visualize the structure of the interactions based on the variables already defined. To understand the meaning of the interactions, a qualitative analysis of the messages was carried out, and the versions of the concept maps were compared based on the types of established relationships, structure, and presentation. Students interacted more frequently with others from the same major, and women participated more. Using other Social Network Analysis measures and a mixed approach to establish relationships between the types of interactions and the learning results obtained will enable us to gain a more comprehensive understanding of the interactions produced, as well as identify any differences based on selected variables.

*Keywords:* B-learning; discussion forum; interaction; student autonomous activities.

---

### 1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) permiten generar nuevos espacios de interacción, que trascienden los muros de la sala de clases. Por lo tanto, no es necesario estar al mismo tiempo y en un mismo lugar físico para debatir, colaborar y construir conocimientos. Las plataformas virtuales del tipo *Learning Management System* (LMS), también conocidas como Plataformas de Gestión de Contenidos, disponen de herramientas de comunicación, sincrónicas y asincrónicas, con las cuales es posible generar espacios virtuales de aprendizaje (EVA), facilitando a los estudiantes nuevas experiencias y ambientes de aprendizaje complementarios a la clase presencial, mediante una modalidad *b-learning*.

Parte del contexto de esta investigación es el modelo pedagógico de la Universidad de Antofagasta basado en resultados de aprendizajes y demostración de competencias, junto con la adscripción al Sistema de Créditos Transferibles de Chile (SCT- Chile) que considera para cada asignatura la planificación de horas presenciales y autónomas del estudiante. Una de las estrategias utilizadas para monitorear el trabajo autónomo de los estudiantes es la de generar la participación de ellos en actividades diseñadas para este propósito en un EVA. A la vez, uno de los principios curriculares de este modelo, hace referencia a la incorporación de las TIC en estrategias docentes, metodologías de enseñanza y de evaluación. Junto con lo anterior, las competencias genéricas que deben desarrollar los estudiantes, definidas por la institución, son el trabajo en equipo, la solución de problemas y la comunicación, que involucra distintos tipos de interacciones para facilitar diferentes aprendizajes.

Por otra parte, referido a los requerimientos específicos de la Formación Inicial Docente (FID), el [MINEDUC \(2006\)](#), propuso los Estándares TIC para la FID, que consideran cinco dimensiones, entre ellas la dimensión Área Pedagógica. En esta dimensión uno de los estándares establece el “Apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del uso de entornos virtuales” (p. 17), que se desglosa principalmente en que los estudiantes conozcan un EVA y su uso en el contexto escolar, conozcan metodologías para apoyar la interacción y el trabajo colaborativo en red, manejen un conjunto de habilidades para la animación y moderación de EVA y evalúen el impacto del trabajo en línea en los procesos de aprendizaje, entre otros. Lo anterior, nos obliga a proveer a nuestros estudiantes de estas experiencias en EVA, siendo una de ellas la participación en foros de discusión. Al mismo tiempo, al poseer estas competencias TIC los estudiantes de FID podrán favorecer el uso de estas herramientas en las diversas instancias de práctica que deben desarrollar en su proceso formativo, con el fin de desarrollar en sus estudiantes habilidades TIC que les faciliten su aprendizaje, definidas en la matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje (HTPA) ([MINEDUC, 2013](#)).

Las siguientes preguntas de investigación guiaron este estudio: ¿Cómo son las interacciones que se producen en un foro de discusión de la asignatura de Alfabetización Digital con estudiantes de primer año pertenecientes a las carreras de Pedagogía en Matemática, Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales?, ¿existen diferencias en las interacciones en un foro de discusión en función del sexo?, ¿existen diferencias en las interacciones entre estudiantes pertenecientes a distintas carreras?

El objetivo de este artículo es realizar un análisis de las interacciones que se produjeron entre los estudiantes de primer año de pedagogía en la asignatura de Alfabetización Digital, en el foro de discusión diseñado como parte de las actividades autónomas que debían realizar. Para ello, se analizaron las interacciones en función del sexo y carrera de procedencia de estos estudiantes. Se aplicó un Análisis de Redes Sociales (ARS) para tener una visión de las interacciones producidas y también un análisis de los tipos de mensajes intercambiados junto con las mejoras producidas.

## 2. Foro de discusión

Un foro de discusión es una herramienta de comunicación asincrónica que permite debatir temas en línea, entre estudiantes y entre profesor y estudiante, mediante el envío de mensajes. Los mensajes, que utilizan como base el texto escrito, se ordenan de manera cronológicamente inversa o por temas y pueden remitirse en cualquier momento, de acuerdo con el ritmo de cada estudiante y desde cualquier lugar ([García-García et al., 2023](#)). Los participantes leen y responden, añadiendo comentarios. Todos tienen la misma posibilidad de participar, a través de sus intervenciones, incluso los estudiantes que normalmente no dan sus opiniones en las clases presenciales. En este proceso colectivo se dan las condiciones para construir conocimientos de manera activa, a través de la interacción, donde los estudiantes debaten utilizando argumentos y reflexiones sobre un tema de discusión y que tiene como finalidad indagar y usar el diálogo para intercambiar ideas, conocimientos y distintas perspectivas sobre los desafíos planteados ([Arana y Carpio, 2021](#)). De este modo, a través de la actividad dialógica, cada participante enriquece, modifica y diversifica sus esquemas mentales de conocimiento.

En relación con el uso de foros virtuales asíncronos, [Castellanos \(2023\)](#) valora la efectividad de estos para potenciar el discurso crítico entre estudiantes y la construcción de conocimientos compartida. Menciona ventajas como la flexibilidad para revisar, participar y contribuir sin límites de horario; la posibilidad de argumentar para explicar su postura respecto de un contenido o tema, disponiendo de tiempo para reflexionar y elaborar respuestas;

la posibilidad de favorecer la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que son más introvertidos y que normalmente no participan en las instancias presenciales. [Chen et al. \(2021\)](#) en el mismo sentido destacan como ventaja de la discusión asincrónica en el aprendizaje la eliminación de las limitaciones de tiempo y espacio en comparación con la discusión cara a cara.

Uno de los aspectos más importantes de un foro de discusión es la promoción de la colaboración y el intercambio de ideas significativas ([Knouzi y Mady, 2017](#)). La colaboración en línea de los estudiantes es una actividad desafiante, pero posee potenciales ventajas como la posibilidad de generar construcción de conocimientos entre los estudiantes ([Oyarzun y Martin, 2023](#)). Muchos docentes, dada la facilidad para acceder a estas herramientas TIC, han ampliado el aula a un foro de discusión en línea, donde los estudiantes y el profesor continúan su debate sobre temas relacionados con el curso. Esta herramienta de discusión asincrónica provee de buenos datos para observar la calidad de la interacción y el proceso colaborativo de construcción de conocimiento que podría producirse ([Martono y Salam, 2017](#)).

### 3. Interacciones en foros de discusión

Una interacción se produce cuando dos o más personas se comunican o actúan juntos generándose una influencia recíproca ([Davidson-Shivers y Rand, 2023](#)). [Vygotsky \(2012\)](#) entendía la construcción de conocimientos como un proceso netamente social, de interacción entre el estudiante y su medio social y cultural. Los principales postulados de la teoría socio constructivista es que la interacción con otros constituye la experiencia clave y determinante del desarrollo, junto con “la superioridad de las actuaciones interindividuales (el producto logrado junto a otros) por sobre las individuales (el producto logrado de manera solipsista)” ([Castellaro y Peralta, 2020, p. 142](#)).

Dentro del paradigma del constructivismo social, centrado en el estudiante, los marcos y prácticas de aprendizaje han sido adoptados y aplicados en la educación actual, distinguiéndose del aprendizaje tradicional. El enfoque centrado en el estudiante enfatiza el facilitar que éstos sean capaces de negociar múltiples perspectivas de un contenido, conciliar ideas contradictorias y construir nuevos conocimientos ([Jo et al., 2017](#)). [Ye y Pennisi \(2020\)](#) destacan como un punto clave de la teoría socio-constructivista que las interacciones sociales son críticas para la construcción del conocimiento y que esto se produce conjuntamente entre dos o más personas, por lo que los estudiantes pueden construir conocimiento a través de interacciones sociales en discusiones asincrónicas.

[Fehrman y Watson \(2020\)](#) plantean que a los estudiantes se les debe proporcionar una estructura que guíe la discusión con el propósito de facilitarles la participación, y que se inicia planteándoles preguntas iniciales. A su vez, [Xia et al. \(2013\)](#) plantean que es necesario ser explícitos sobre las normas y expectativas del foro de discusión, estableciendo el marco para las interacciones, la colaboración y el diálogo, de modo que se motive la participación de los estudiantes. [Chen et al. \(2021\)](#) proponen que los foros son más efectivos cuando tienen una orientación clara en cuanto a estructura, actividades de discusión en las cuales los estudiantes, más que simplemente responder preguntas, se les asignen roles activos y utilicen recursos, con el objeto de facilitar e intencionar su aprendizaje. Los estudiantes en los EVA pueden ser diseñadores y creadores de contenido, de manera que asuman un rol muy participativo y activo, a fin de generar conocimientos y fortalecer enlaces con lo aprendido. Es así como el uso de las TIC como herramientas mediadoras del aprendizaje ayudan a complementar actividades más complejas de realizar de forma presencial en el aula ([Gros Salvat y Adrián, 2016](#)).

[Dewi y Santosa \(2022\)](#) plantean que el rol del docente de monitorear el foro de discusión es importante para mejorar la participación de los estudiantes. En su estudio determinaron

que los estudiantes percibieron de forma positiva el seguimiento realizado porque sienten que sus esfuerzos son apreciados y contribuye a una mayor motivación de los estudiantes para participar más en la discusión.

Hay autores que diferencian claramente entre participación e interacción en un foro de discusión, considerando que son acciones distintas por parte de los estudiantes, aunque a veces se usen como sinónimos. Por participación se entiende la presencia y aportes que realiza tanto el profesor como el alumno al enviar un mensaje en el foro. Sin embargo, la interacción ayuda a los estudiantes a generar nuevas ideas, aclarar conceptos y vincular pensamientos a través de discusiones colaborativas con sus compañeros (Chen et al., 2021). Choi (2023) comparte la importancia de examinar cómo los estudiantes interactúan con los mensajes de las discusiones o debates al interior del foro de discusión, incluyendo cuándo y cómo responden; más que centrarse exclusivamente en la cantidad de mensajes publicados.

En un foro de discusión, posibles tipos de interacciones específicas que se pueden promover son: estudiante-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-contenido y estudiante-herramientas (Hirumi, 2002; Yücel y Usluel, 2016). Dentro de esos tipos de interacciones también es posible distinguir niveles. Hirumi (2002) propuso un marco de tres niveles de interacciones para el aprendizaje en línea. El nivel uno es la interacción del estudiante consigo mismo, que ocurre cuando es capaz de regular su propio aprendizaje a través del uso de habilidades metacognitivas. El nivel dos es el que distingue entre interacciones estudiante-humanas y estudiantes-recursos no humanos, de manera similar a lo planteado por Reigeluth (1999), en que el estudiante interactúa con otras personas (estudiante, profesor u otros) y con herramientas o recursos (información, herramientas, interfaz, otros). Finalmente, el nivel tres corresponde a la interacción del estudiante con la estrategia instruccional definida, que consiste en las actividades que debe realizar para lograr los resultados de aprendizaje.

#### 4. Tipos de análisis de las discusiones asincrónicas

Para entender apropiadamente este proceso de aprendizaje en línea, es importante analizar las interacciones que se producen. Los principales métodos de análisis de las interacciones en los foros de discusión son: el análisis cuantitativo, el análisis de contenidos y ARS (De Weber et al., 2006; Lim, 2023). El análisis cuantitativo considera la participación, debiendo diferenciarse de la interacción. Bajo este enfoque se analiza el número de mensajes escritos y leídos, la cantidad de respuestas, las veces que ingresó a la plataforma virtual y el promedio de mensajes por estudiantes participantes. El análisis de contenidos permite analizar los tipos y niveles de interacciones producidas, caracterizándolas mediante modelos desarrollados para estos efectos, basados en diversas teorías del aprendizaje proponen categorías de análisis y consideran, mayoritariamente, los mensajes como unidad de análisis (De Weber et al., 2006).

En la mayoría de las investigaciones se ha medido la interacción desde una perspectiva de resultados, utilizando encuestas o análisis de contenido, más que describir el proceso de las interacciones (Lim, 2023). En cambio, el ARS como método se centra en poner en evidencia las relaciones y estructura de las interacciones entre los integrantes del grupo que participan en la discusión (García-García et al., 2023). También permite expresar las interacciones con datos cuantitativos, representados por índices de centralidad y cohesión (Lim, 2023). La característica más destacada de este tipo de análisis es la utilización de datos relacionales y el reconocer a los actores (participantes) como parte de una estructura, más que la posibilidad de centrarse en las características de un único participante (Tirado-Huerta et al., 2017).

El ARS, como metodología para investigar estructuras sociales en una red, proporciona un enfoque que va más allá de la intensidad de la participación para ayudarnos a descubrir la interacción de los estudiantes, patrones y explorar cómo logran y contribuyen a la construc-



ción de conocimientos a través de discusiones asincrónicas en línea (Ye y Pennisi, 2020). Esta metodología ha permitido examinar patrones de interacción y relaciones entre personas al interior de un grupo. La aplicación de este tipo de análisis ha revelado que sólo se establecen algunas de las posibles conexiones entre estudiantes y que frecuentemente faltaba interacción y colaboración en los foros de discusión en línea (Fehrman y Watson, 2020).

Knouzi y Mady (2017) valoran el ARS como forma para analizar las redes sociales dentro de un EVA, dado que a través de un grafo es posible visualizar las interacciones entre los actores, representando a cada participante a través de un nodo y la relación entre ellos mediante vínculos (flechas direccionadas). En las discusiones en línea, hay estudiantes que atraen más interacciones entrantes y son más requeridos. Comprender el atractivo de la interacción de los estudiantes en las discusiones en línea podría ayudar a explicar cómo las comunidades prosperan a partir de los líderes de grupo, y también podría proporcionar ideas sobre la asignación de roles y la participación en discusiones asincrónicas (Xie et al., 2014).

Las medidas de centralidad: grado, cercanía e intermediación, permiten describir la posición estructural de los actores de la red. El grado representa la cantidad de conexiones de los actores y su concentración indica quién o quiénes tienen mayor influencia o poder, es decir, proporciona información respecto del comportamiento individual de los participantes dentro del foro (Liang et al., 2024). La centralidad medida por el grado considera dos tipos: de entrada y de salida, la primera se relaciona con la medida en que el grupo está concentrado en un actor, a quien la mayoría de los participantes dirigen sus mensajes; la segunda, por el contrario, es el participante que dentro del grupo envía la mayor cantidad de mensajes a otros (Tirado-Huerta et al., 2017). La cercanía mide la distancia media de cada actor con respecto al resto de los actores de la red; los que tienen un mayor valor sugiere que tienen mayor acceso a los miembros de la red. La intermediación nos indica en qué medida el participante está en una posición intermediaria más corta que el resto de los actores, siendo aquellos que tienen un mayor grado de intermediación los que pueden poseer un mayor poder para controlar el flujo de comunicación óptimo.

Algunas medidas que permiten analizar el grado de cohesión de una red son la densidad y los cliques. La densidad mide la proporción de relaciones existentes sobre el total de relaciones posibles, indicando la intensidad en el conjunto de la red. Si la densidad es alta, significa que existe una gran conexión; por el contrario, si la densidad es baja, quiere decir que el nivel de intercambio de mensajes (en el caso de un foro de discusión) es ínfimo. La densidad como medida de cohesión se expresa en porcentaje, representando el cociente entre el número de relaciones o intercambio de mensajes con todos los posibles en la red. Los cliques son subgrupos al interior de una red, que presentan estructuras de mayor cohesión, pudiendo existir uno o más y de distintos tamaños. Un alto nivel de cohesión implica un espacio de alta identificación y solidaridad entre sus miembros.

## 5. Diseño metodológico

### 5.1. Características del foro de discusión utilizado

La asignatura de Alfabetización Digital se impartía en el primer año en las carreras de pedagogía. Es en este contexto que se creó un foro de discusión para la construcción de conocimientos, en la plataforma virtual institucional, como apoyo a las actividades de trabajo autónomo que estudiantes, pertenecientes a tres carreras de pedagogía, deben realizar. Las interacciones que fueron promovidas son estudiante-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-contenido y estudiante-herramientas (Yücel y Usluel, 2016).

El foro tuvo dos momentos intencionados como proponen Zydney et al. (2012), con una duración de 3 semanas. El primer momento consistió en una invitación a leer documentos sobre brecha digital, publicados en la misma plataforma. Los estudiantes debían definir este concepto con sus propias palabras, considerando aspectos culturales, sociales, económicos, generacionales, de género, entre otros. A partir de las respuestas, cada estudiante debía comentar fundadamente los aportes de al menos uno de sus compañeros y compañeras. En el segundo momento, de una exigencia cognitiva mayor, consistió en que cada uno debía proponer un mapa conceptual a ser publicado en el mismo foro, y al igual que en el caso anterior, comentar los mapas conceptuales de a lo menos uno de sus compañeros, para posteriormente publicar su mapa mejorado en base a las sugerencias recibidas y a lo publicado por los demás estudiantes.

Se publicó al inicio del foro de discusión la rúbrica con la que iban a ser evaluados los estudiantes. Los criterios de evaluación fueron: participación, referida a la cantidad de mensajes, la oportunidad en que eran enviados y si respondían a sus compañeros; demostración de conocimientos y comprensión del concepto; aporte reflexivo; publicación del primer mapa conceptual, contenido del mapa conceptual mejorado; y finalmente, el estilo de los mensajes, en relación con una correcta redacción y sin errores ortográficos ni gramaticales.

### 5.2. Tipo de análisis

Para realizar el análisis de las interacciones estudiante – estudiante en el foro se utilizó un enfoque cuantitativo y basado en el método de ARS. Esta metodología permitió evidenciar cómo se estructuraron las interacciones entre los estudiantes de las carreras de pedagogía que participaron (Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales, Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Matemática).

Para determinar los principales índices de centralidad y cohesión, que nos proporcionan datos cuantitativos de las interacciones, se utilizó el software UCINET. El software NET-DRAW nos permitió representar mediante grafos las interacciones, en función del sexo y de la carrera a la que pertenecía cada estudiante. Para complementar los datos obtenidos y entender el sentido de las interacciones se realizó un análisis cualitativo de los mensajes. Para ello se categorizaron considerando cada uno como una unidad de análisis. Las versiones de los mapas conceptuales publicados fueron comparadas en función de los tipos de relaciones establecidas, la estructura y la presentación.

### 5.3 Participantes

En el foro de discusión estaban inscritos un total de 31 estudiantes. 13 pertenecían a la carrera de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales; 11 a Pedagogía en Educación Básica y 7 a Pedagogía en Matemática. 22 estudiantes eran mujeres y 9 eran varones.

## 5.4. Tipos de datos

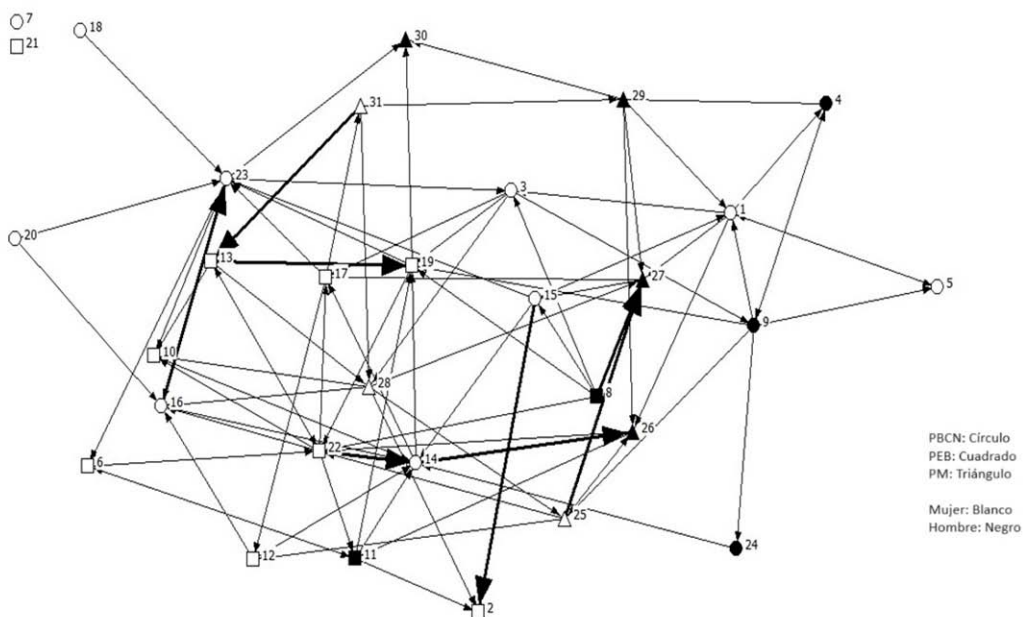
Se crearon dos tipos de planillas de datos, necesarias para trabajar en UCINET y NETDRAW (Borgatti et al., 2002). En la primera se ingresaron los datos relativos a la cantidad de mensajes enviados y recibidos en el foro, por cada uno de los 31 estudiantes que participaron (registro de interacciones estudiante-estudiante en el foro). Estos datos se obtuvieron desde el registro que queda en la plataforma institucional. En la segunda, llamada "atributos", se ingresó los datos correspondientes al sexo de cada estudiante y carrera.

## 6. Análisis y discusión de resultados

La Figura 1 representa la estructura de las interacciones en función de los mensajes enviados y recibidos. En este grafo los actores que son estudiantes de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales (PBCN) están representados por un círculo, los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica (PEB) por un cuadrado y los estudiantes de Pedagogía en Matemática (PM) por un triángulo. El color blanco en los nodos simboliza a las mujeres y el color negro a los hombres. La punta de la flecha indica quien recibe el mensaje. Mientras mayor sea el grosor de la línea es mayor la cantidad de mensajes enviados o recibidos a un nodo.

**Figura 1**

*Estructura de interacciones en función de mensajes enviados y recibidos. Grafo con los datos de Tabla 1.*



### 6.1. Medidas de centralidad

#### Grado (*Freeman Degree*)

Este índice evidencia las interacciones directas que tuvo cada actor. Es el número de mensajes enviados (Outdegree) y el número de mensajes recibidos (Indegree) (ver Tabla 1).

**Tabla 1***Número de mensajes enviados y recibidos por cada estudiante.*

<b>Participante</b>	<b>Enviados</b>	<b>Recibidos</b>
1	6	4
2	0	4
3	4	3
4	2	2
5	1	2
6	2	2
7	0	0
8	6	0
9	6	2
10	1	4
11	4	3
12	2	2
13	5	4
14	4	8
15	5	3
16	3	5
17	3	4
18	1	0
19	4	7
20	2	0
21	0	0
22	7	6
23	5	7
24	1	1
25	5	3
26	3	5
27	2	7
28	5	3
29	4	2
30	0	3
31	4	1
Promedio	3.13	3.13
Desv est.	2.05	2.26
Varianza	4.18	5.12
Suma	97	97
Máximo	7	8
Mínimo	0	0

El total de mensajes enviados en el foro fue 97. La estudiante 22 fue la que envió la mayor cantidad de mensajes, seguida por las estudiantes 1, 13, 15, 23, 25 y 28. Los estudiantes que enviaron más mensajes están identificados con los números 8 y 9, ver Tabla 2. Estos participantes, con un mayor grado de salida, pueden ser considerados como los más influyentes. La estudiante que más recibió mensajes fue la 14, seguidas por las estudiantes 19, 23 y 16. El estudiante que recibió más mensajes es el 27, ver Tabla 3. Se considera que estos actores son importantes, dado que al tener mayor grado de entrada es porque muchos actores intentan tener enlaces directos con ellos. Las alumnas 7 y 21 no participaron en el foro (no enviaron ni recibieron mensajes). La alumna 18 sólo envió un mensaje y no recibió ninguno. El promedio de mensajes enviados y recibidos es el mismo. La variación es un poco mayor en la cantidad de mensajes enviados en relación con los datos y el promedio (desviación estándar y varianza).

**Tabla 2**

*Estudiantes que enviaron la mayor cantidad de mensajes (Outdegree).*

	Participante	PBCN	PEB	PM
	22			7
	1		6	
	13			5
Mujer	15		5	
	23		5	
	25	5		
	28	5		
Hombre	8			6
	9		6	

**Tabla 3**

*Estudiantes que recibieron la mayor cantidad de mensajes (Indegree).*

	Participante	PBCN	PEB	PM
	14	8		
	16	5		
Mujer	19		7	
	23	7		
Hombre	27			7

### **Cercanía (Closeness).**

El grado de cercanía se divide en grado de cercanía de salida y grado de cercanía de entrada. Hace referencia a la longitud del camino que tiene un nodo específico respecto de los demás nodos de la red. Mientras mayor sea el grado de cercanía, más cerca del centro de la red se encuentra el participante; tiene más posibilidad de interactuar de forma más directa con los demás actores. En este foro la estudiante 14 (mujer – PBCN) es la que tiene un mayor grado de cercanía de entrada, lo que implica que es la que tiene una mayor facilidad de acceso a la información del resto de los actores de esta red. Por otra parte, el estudiante 8 (hombre - PEB) es el que tiene el mayor grado de cercanía de salida, es decir, es el que tiene una mayor facilidad para relacionarse con el resto de los miembros de la red.

### Intermediación (*Freeman betweenness*)

La intermediación para cada actor nos indica en qué medida está en una posición intermedia en las comunicaciones geodésicas entre el resto de los actores. Los que tienen un mayor grado de intermediación son aquellos que tienen un mayor poder, porque controlan flujos de comunicación óptimos. Los actores con un mayor grado de intermediación son mujeres y de la carrera Pedagogía PBCN: identificadas con los números 23, 3 y 14. Los estudiantes que están identificados con los números 2, 5, 7, 8, 18, 20, 21 y 30 tienen un índice de intermediación cero, es decir no son intermediarios en ninguna interacción en el foro. Estos estudiantes pertenecen a distintas carreras y son hombres y mujeres (ver Figura 1).

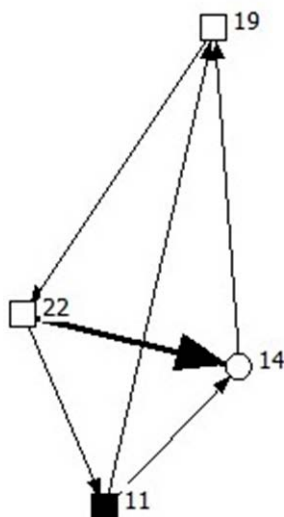
### 6.2 Medidas de cohesión

#### Cliques

Son conjuntos de actores que tienen todos los vínculos posibles directos, es decir, que se producen todas las interacciones posibles entre ellos. Se encontraron dos cliques de 4 estudiantes y 27 de tres. En el primer clique de cuatro actores (11, 14, 19 y 22), tres pertenecen la carrera de PEB y uno a PBCN. En el segundo, se repiten los tres actores del clique anterior más un nuevo actor (11, 14, 22 y 26). En este clique, se relacionan participantes de las tres carreras dos hombres y dos mujeres, lo que significa un mayor nivel de integración entre estudiantes de distintas carreras y sexo. En ambos cliques, se repiten los estudiantes 11, 14 y 22 (ver Figura 2 y Figura 3).

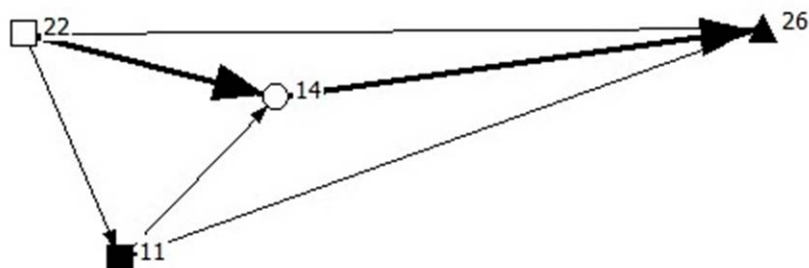
#### Figura 2

*Primer Clique de cuatro actores.*



**Figura 3**

*Segundo Clique de cuatro actores.*



**Densidad (*Density*)**

La densidad de este foro es del 11%, siendo un valor bajo para una red relativamente pequeña en cuanto a cantidad de actores. Hubo un total de 97 interacciones para un total de 930 posibles. Es decir, se intercambiaron en total 97 mensajes en el foro. Las estudiantes mujeres enviaron en total 69 mensajes y recibieron 72. Los estudiantes varones enviaron 28 mensajes y recibieron 25. Si bien la cantidad de mensajes enviados y recibidos por las mujeres es mayor (69 y 72), proporcionalmente son equivalentes a la cantidad de mujeres y hombres participantes; no estableciéndose diferencias.

**6.3. Categorías y tipos de mensajes**

Al analizar cada uno de los 91 mensajes, como unidad de análisis, se establecieron las siguientes categorías:

**Tabla 4**

*Categorías encontradas a partir de los mensajes del foro de discusión.*

Clave	Categoría	Clave	Categoría
M1	No argumenta	M5	Realiza una autoevaluación
M2	Argumenta	M6	Refuerza con nuevos argumentos lo establecido en el mensaje que comenta
M3	Realiza sugerencias de mejora	M7	Contra argumenta
M4	Realiza sugerencias de mejora y argumenta	M8	Realiza preguntas

Los tipos de mensajes en relación con las categorías establecidas se sintetizan en la Tabla 5. La mayoría de éstos valoran lo expuesto por sus compañeros y argumentan el por qué. En gran parte de los mensajes se observó que realizan sugerencias de mejora y en otros se argumenta el por qué deben realizarlas. Algunos estudiantes reflexionan a partir de lo leído y hacen una autoevaluación. A la vez, hay mensajes en que se contra argumenta y otro que propone una pregunta.

**Tabla 5***Tipos de mensajes en función de las categorías establecida.*

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Valora y ...	16	23	15	15	5	6		1
Tipo de aporte			4	1			5	

**Mapas conceptuales**

En relación con los mapas conceptuales, donde se concreta el concepto de brecha digital y sus factores, se analizaron las diferencias entre la segunda versión con respecto de la primera publicada, por cada estudiante. Diez estudiantes realizaron mejoras significativas, de los cuales nueve fueron mujeres, tres de PEB (12, 19 y 22), dos de PM (25 y 29) y cinco de PBCN (1,15, 16, 20 y 23). Dos de estos estudiantes se relacionaron en el primer clique. Cinco de estos estudiantes están entre los que enviaron más mensajes (1, 15, 22, 23 y 25) con un total de 41 mensajes. Tres estudiantes están entre los que recibieron más mensajes (16, 19 y 23), en total 19 mensajes. En ambos cliques predominan los mensajes categorizados como M2, M4 y M6. Las características de los mapas conceptuales por versión se resumen en la Tabla 6.

**Tabla 6***Diferencias entre las versiones de los mapas conceptuales publicados.*

Características	Primer mapa	Segundo mapa mejorado
Relaciones	Cantidad mínima	Mayor cantidad
	Relaciones centradas en los documentos	Relaciones diferentes, creativas y personales
	Globales	Mejores conectores
	Sólo negativas	Más específicas
Estructura	Mínima	Positivas y negativas
	Excesivamente jerarquizada o tipo cascada	Arriesgan soluciones
Presentación	Monocolor	Más horizontal y cruzadas
		Uso de colores por niveles

**7. Discusión**

En este estudio, el foco de análisis del foro de discusión tuvo por objeto examinar las interacciones producidas entre estudiantes. Para ello se utilizaron los principales indicadores de centralidad y cohesión del ARS que nos permitió conocer cómo se estructuraron las interacciones estudiante-estudiante generadas en el foro de discusión, en el que participaron estudiantes de PBCN, PEB y PM, de primer año, en la asignatura de Alfabetización Digital (García-García et al., 2023; Tirado-Huerta et al., 2017). Las medidas de centralidad nos permitieron evidenciar que, proporcionalmente, las mujeres enviaron más mensajes que los hombres. En cuanto a la recepción de mensajes, un solo hombre recibió la mayor cantidad de mensajes, seguido de tres estudiantes mujeres; sin embargo, no existen mayores diferencias por sexo. Las alumnas de PEB se destacan en la cantidad de mensajes enviados, teniendo una participación más activa y generando mayores interacciones. En cambio, las mujeres de



PBCN recibieron la mayor cantidad de mensajes, en comparación con las otras carreras. En relación con el grado de cercanía, una mujer tiene el mayor grado de cercanía de entrada y un estudiante hombre el mayor grado de cercanía de salida, y están adscritos a carreras distintas. Los estudiantes que poseen un mayor grado de intermediación son mujeres y pertenecen a la carrera de PBCN, controlando en mayor medida los flujos de comunicación. Podemos establecer que existen algunas diferencias en relación con las variables consideradas en este estudio, de carrera y de sexo, en las interacciones producidas en el foro de discusión. Las medidas de cohesión nos indican que las interacciones generadas entre estudiantes son bastante bajas (de 11%), destacando que las mujeres participaron más que los hombres. En los dos cliques con más actores (4) predominan estudiantes de PEB (hombres y mujeres), lo que implica que se formaron subgrupos en los que algunos de los estudiantes de esta carrera, prefirieron interactuar entre ellos. En los dos cliques formados los mensajes intercambiados fueron más que una simple valoración de lo publicado; destacándose en todos estos mensajes la argumentación.

## 8. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el ARS, que coincide con lo planteado por (Fehrman y Watson, 2020), se evidenció que se establecen sólo algunas de las posibles interacciones entre los estudiantes en un foro de discusión. Podemos atribuir que las bajas medidas de centralidad y de cohesión se relacionan con el hecho que los estudiantes que participaron, eran alumnos de primer año y que ellos no se conocían entre sí; dado que fue una de las actividades iniciales del primer semestre. En una red de interacciones con una densidad más alta, la mayor diversidad de aportes de los estudiantes, sin duda contribuiría a facilitar de mejor manera los aprendizajes de todo el grupo que la conforma (Ye y Pennisi, 2022), siendo probable que se generen una mayor cantidad de cliques. Es así como mejores indicadores de cohesión van a reflejar un espacio de aprendizaje más enriquecedor. Esto nos indica que es importante buscar nuevas estrategias que permitan motivar a los estudiantes a participar e interactuar más con sus pares, a fin de concretar acciones de colaboración y de construcción de conocimientos.

La publicación inicial de los mapas conceptuales de los estudiantes representaba sus propios puntos de vista o ideas del concepto de brecha digital. La lectura de lo publicado y comentado por otros estudiantes permitió que integraran esas nuevas ideas, negociando distintas perspectivas de un contenido u opiniones en su comprensión, lo que se evidenció en los mapas mejorados (Jo et al., 2017). La reelaboración de los mapas conceptuales, a partir de las interacciones producidas en el foro de discusión, demuestra una mejora en: la estructura, tipos de relaciones y formato de presentación. Las relaciones que se establecen en los mapas mejorados son mayores en cantidad y en calidad, utilizando mejores palabras de enlaces para generar proposiciones, son más específicas, creativas y arriesgan soluciones al problema de la brecha digital, lo que demuestra una mayor comprensión de este concepto y de los factores asociados. Lo anterior implica que la construcción de conocimientos ocurre principalmente cuando se leen y comentan las publicaciones de otros, internalizando e integrando información externa útil de los demás (Ye y Pennisi, 2022).

La importancia de comprender de qué manera los estudiantes de FID interactúan en un foro de discusión y qué factores influyen en su desempeño, como actividad autónoma y complementaria a lo presencial, nos permitirá planificar de manera más efectiva estas acciones formativas, en el marco de las actividades autónomas que deben desarrollar los estudiantes. Incluir esta estrategia de enseñanza en la FID va a promover no sólo el desarrollo de competencias TIC, sino también distintos tipos de interacciones que pueden favorecer el intercambio de información, de ideas y la capacidad de argumentar, contribuyendo así a facilitar la construcción de conocimientos.

Para continuar con estos estudios, es preciso utilizar otros indicadores de ARS que nos permitan profundizar en las interacciones que se producen, de manera de tener una visión más completa de las mismas. A la vez, a futuro estudiar si estas redes de interacción se fortalecen cuando tienen opciones de interacción de manera más prolongada en el tiempo, generando espacios de discusión en más de un foro para comparar su evolución en relación con los indicadores estudiados.

## Agradecimientos

A la Dirección de Gestión de la Investigación de la Universidad de Antofagasta que financió el Proyecto de Investigación “*Patrones de interacción en foros de discusión de construcción de conocimientos*”, en el marco del programa de fomento de la investigación en áreas escasamente desarrolladas.

## Referencias

- Arana Delgado, J. C. y Carpio Vásquez, W. (2021). Implementación de una estrategia virtual de aprendizaje y el logro de competencias en el estudiante universitario. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 416-425. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.184>.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. & Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Analytic Technologies.
- Castellanos Ramírez, J. C. (2023). Asynchronous interaction and discursive resources for knowledge construction in times of pandemic [interacción asíncrona y recursos discursivos para la construcción del conocimiento en pandemia]. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 18 (1). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4853>.
- Castellaro, M. y Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo. Interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42 (168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>.
- Chen, C-M., Li, M-C., Chang, W-C., Chen, X-X. (2021). Developing a Topic Analysis Instant Feedback System to facilitate asynchronous online discussion effectiveness. *Computers & Education*, 163,104095. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104095>.
- Choi, B. (2023). Examining the relationships of the students' participation patterns with their learning satisfaction and learning achievement in asynchronous online discussions. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 6(3), 349-363. <https://doi.org/10.46328/ijte.420>.
- Davidson-Shivers, G. & Rand, A. (2023). Asynchronous Tools for Interaction and Collaboration. En: Zawacki-Richter, O., Jung, I. (eds) *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. (pp.989–1002). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6\\_56](https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_56).
- Dewi, G. & Santosa, M. (2022). Students' Perception on the Facilitation Strategies Provided by Teachers in Asynchronous Online Discussion. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*. 25, 160-170. <https://doi.org/10.24071/llt.v25i1.3579>.
- De Weber, B., Schellens, T. & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education* 46(1), 6-28. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.005>.
- Fehrman, S. & Watson, S. L. (2020). A Systematic Review of Asynchronous Online Discussions in Online Higher Education, *American Journal of Distance Education*, 27(1) 1-14. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1858705>.

- García-García, F., López-Francés, I. y Molla-Esparza, C. (2023). Análisis de redes sociales para la inclusión entre iguales en discusiones en línea con estudiantes de Universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 66, 7-29. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.95555>.
- Gros Salvat B. y Adrián, M. (2016). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 5(1). <https://doi.org/10.14201/eks.14357>.
- Hirumi, A. (2002). The design and sequencing of e-learning interactions: A grounded approach. *International Journal on E-Learning*, 1(1), 19-27.
- Jo, I., Park, Y. & Lee, H. (2017). Three interaction patterns on asynchronous online discussion behaviours: A methodological comparison. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(2), 106–122. <https://doi.org/10.1111/jcal.12168>.
- Knouzi, I. & Mady, C. (2017). Mapping Asynchronous Forum-based Interaction Patterns between Second Language Educational Researchers and Practitioners. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.17507/tpls.0701.01>.
- Liang, H., Qi, C., Huang, R., Zuo, H. & He, J. (2024). Mathematics teachers' interaction patterns and role changes in online research-practice partnerships: A social network analysis. *Computers & Education*, 218, 105077. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105077>.
- Lim, J. (2023). Exploring the relationships between interaction measures and learning outcomes through social network analysis: the mediating role of social presence. *Int J Educ Technol High Educ* 20, 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00384-8>.
- Martono, F. & Salam, U. (2017). Students' Learning in Asynchronous Discussion Forums: A Meta-Analysis. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 13(1), 48-60. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.2017010105>.
- MINEDUC (2006). *Estándares de Tecnologías de la Información y Comunicación para la Formación Inicial Docente*. MINEDUC.
- MINEDUC (2013). *Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje (HTPA)*. MINEDUC.
- Oyarzun, B. & Martin, F. (2023). A systematic review of research on online learner collaboration from 2012-21: Collaboration technologies, design, facilitation, and outcomes. *Online Learning*, 27(1), 71-106. <https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3407>.
- Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp. 5-29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tirado-Huerta, R., Maraver-López, P. & Hernando-Gómez, A. (2017). Patterns of Participation and Social Connections in Online Discussion Forums. *Small Group Research*, 48(6), 639-664. <https://doi.org/10.1177/1046496417710726>.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Xia, J., Fielder, J. & Siragusa, L. (2013). Achieving better peer interaction in online discussion forums: A reflective practitioner case study. *Issues in Educational Research*, 23(1), 97-113.
- Xie, K., Yu, C. & Bradshaw, A. C. (2014). Impacts of role assignment and participation in asynchronous discussions in college-level online classes. *The Internet and Higher Education*, 20, 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.09.003>.
- Ye, D. & Pennisi, S. (2022). Analysing interactions in online discussions through social network analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 784–796. <https://doi.org/10.1111/jcal.12648>.

- Yücel, Ü. A. & Usluel, Y. K. (2016). Knowledge building and the quantity, content and quality of the interaction and participation of students in an online collaborative learning environment. *Computers & Education*, 97, 31-48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.015>.
- Zydney, J.M., de Noyelles, A. & Seo, K. K-J. (2012). Creating a community of inquiry in online environments: An exploratory study on the effect of a protocol on interactions within asynchronous discussions. *Computers & Education*, 58(1), 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.009>.



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>

---

# Encuentros, desencuentros y desafíos. Una mirada analítica de las propuestas de educación continua docente para la Formación Ciudadana en Chile

Isaac Calvo Gallardo<sup>ab</sup>, Ignacio Carvacho Bastías<sup>ac</sup> y Luis Guasch Guzmán<sup>ad</sup>  
Universidad Alberto Hurtado<sup>a</sup>, Santiago, Chile. Universidad de Chile<sup>b</sup>, Santiago, Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile<sup>c</sup>, Santiago, Chile. Universidad Autónoma de Barcelona<sup>d</sup>, Barcelona, España.

*Recibido: 27 de marzo 2024 - Revisado: 29 de mayo 2024 - Aceptado: 29 de julio 2024*

---

### RESUMEN


---


Los esfuerzos para mejorar la Formación Ciudadana incluyen el desafío de la preparación docente. Los programas de educación continua para este fin debiesen responder al enfoque maximalista contemporáneo y alinearse con la política educativa. El presente artículo analiza dichos programas desde un enfoque cualitativo. Se seleccionó una muestra basada en criterios de 10 diplomados y 6 cursos de educación ciudadana ofrecidos entre 2022 y 2023 para docentes de cualquier asignatura. El análisis se centró en la información disponible en páginas web de las instituciones (descripción del programa y malla de estudios) la que fue analizada deductiva e inductivamente siguiendo la lógica de codificación propuesta por Gibbs (2012). Los principales hallazgos apuntan a que predomina la adopción del enfoque ciudadano maximalista tanto en cursos como diplomados, pero con ciertos matices diferenciadores. Asimismo, parte importante de los programas enfatiza competencias para la participación democrática y la inclusión, elaborar propuestas educativas ciudadanas contextualizadas en las comunidades y alineadas con los intereses de los estudiantes. Además, se constata que dichos programas son coherentes con los nuevos estándares pedagógicos (CPEIP, 2021) y representan una oportunidad importante para el diseño e implementación de los planes institucionales de Formación Ciudadana en los establecimientos educacionales.

---

Correspondencia: [Isaac Calvo Gallardo](mailto:Isaac Calvo Gallardo) (I. Calvo).

 <https://orcid.org/0000-0002-0647-937X> (isaac.calvo@ug.uchile.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-1708-7192> (icarvacho@uahurtado.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-5690-6165> (lguasch@uahurtado.cl).

*Palabras claves:* Educación ciudadana; formación de docentes; educación continua; ciudadanía; docentes.

---

## Encounters, disagreements and challenges. An analytical look at the proposals of continuing teacher training for citizenship education in Chile

---

### ABSTRACT

---

Efforts to improve citizenship education include the challenge of teacher preparation. For this purpose, continuing education programs should align with educational policy and respond to the contemporary maximalist approach. This article analyzes such programs from a qualitative approach. A criteria-based sample was selected from 10 diploma courses and 6 citizenship education courses offered in 2022 and 2023 for teachers of any subject. The analysis focused on the information available on the web pages of the institutions (program description and curriculum), which was analyzed deductively and inductively following the coding logic proposed by Gibbs (2012). The main findings point to the predominant adoption of the maximalist citizen approach in both courses and diploma programs, but with certain differentiating features. Similarly, a significant portion of the programs emphasize competencies for democratic participation and inclusion, developing citizen education proposals that are contextualized in the communities and aligned with the interests of the students. In addition, these programs are consistent with the new pedagogical standards (CPEIP, 2021) and represent an important opportunity for the design and implementation of institutional plans for citizenship education in educational establishments.

*Keywords:* Citizenship education; teacher training; continuing education; citizenship; teachers.

---

### 1. Introducción

En el siglo XXI, promover la Formación Ciudadana (FC) es un desafío crucial para los sistemas educativos en sociedades democráticas (Cox et al., 2005; Reimers, 2007). En consecuencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha incluido la Educación para la Ciudadanía Mundial en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2023). La educación ciudadana, considerada una 'habilidad del siglo XXI', promueve valores como el respeto y pertenencia a una humanidad común, inspirando a ser ciudadanos responsables y activos (UNESCO, 2019).

En Chile, la FC es prioritaria en la mejora educativa (ACE, 2016; Mardones et al., 2014), conforme a la Ley General de Educación (2009), las Bases Curriculares de Educación Básica (MINEDUC, 2013), Media (MINEDUC, 2015), e introduciendo asignaturas en el ciclo final de 3° y 4° Medio, como Educación Ciudadana y Ciencias para la Ciudadanía (MINEDUC, 2019). La Ley 20.911 (2016) requiere que las escuelas implementen Planes de Formación Ciudadana (PFC), destacando la importancia de esta área educativa y solicitando generar

propuestas concretas con implementación transversal en cada institución. Estas propuestas deben abarcar distintos aspectos, incluyendo una dimensión institucional como curricular y pedagógica (García y Córdoba, 2018; Jorquera, 2018). El espíritu subyacente a esta política educativa es alinearse con enfoques que promueven integralidad en la FC, en coherencia con el desarrollo de habilidades y valores democráticos a través de una lógica de aprendizaje experiencial (Mardones, 2015; PNUD, 2021). Igualmente, la FC se ha incluido en políticas que guían el desarrollo profesional docente, incluyendo criterios en estándares profesionales destinados a docentes en ejercicio y carreras de pedagogía (CPEIP, 2021).

Este conjunto de medidas busca superar la educación cívica tradicional. Kerr (1999, 2002) señala la necesidad de pasar de un enfoque minimalista, que restringe la ciudadanía a su expresión electoral y enfatiza conocimientos conceptuales y declarativos, a uno maximalista, con una concepción más amplia, inclusiva y participativa de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, la escuela debe proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje democrático, preparándolos para participar de manera activa, crítica, comprometida y responsable (Apple y Beane, 1999). En definitiva, se busca transitar de una educación “sobre” ciudadanía a una “para” la ciudadanía (Águila, 2019; Jorquera, 2018; Kerr, 1999; Reyes et al., 2013; Treviño et al., 2017).

Como es lógico, este tránsito implica la diversificación de las experiencias educativas, y en tal sentido, existen indicios de la afinidad que muestran docentes con esa perspectiva pedagógica (Soto y Peña, 2020), y de esfuerzos de las escuelas chilenas por incrementar progresivamente experiencias de participación estudiantil (ACE, 2016; PNUD, 2018; Schulz et al., 2017).

En este sentido, dado que las posibilidades de la FC dependen en gran medida de cómo los docentes pueden abordarla (Kerr y Keating, 2013; Keating et al., 2010), uno de los desafíos más destacados que ha enfrentado el sistema escolar es la insuficiente preparación docente para llevar a cabo con éxito esta tarea (Mardones, 2015) a pesar de que la formación continua de los docentes es un factor crucial en reformas educativas (Borko, 2004). Algunas investigaciones nacionales han evaluado carreras de Pedagogía, describiendo un desequilibrio en la formación inicial en ciudadanía, centrada en conocimiento declarativo y teórico en desmedro de la importancia de aspectos prácticos y estrategias didácticas (Mardones et al., 2014; UNESCO, 2017). Otros estudios han reportado percepciones docentes, quienes identifican importantes carencias en conocimientos necesarios para la FC, incluso cuando los estudios se han enfocado en profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tradicionalmente encargados de implementar educación ciudadana en aulas y escuelas (ACE, 2016; Mardones et al., 2014). Asimismo, se ha revelado que los profesores expresan inseguridades para enseñar contenidos propios de esta área (García, 2018; Salinas et al., 2016).

Ahora bien, propuestas para revertir esta situación no solo apuntan a mejorar la formación inicial, sino que plantean como prioridad la formación continua que posibilite desarrollar competencias específicas vinculadas al campo de la ciudadanía y su educación en aquellos docentes que están en ejercicio (ACE, 2016; PNUD, 2021; Salinas et al., 2016; Schulz et al., 2016; UNESCO 2017). En esta línea, Mardones et al. (2014), enfatizan que estos programas deberían contemplar el contenido a enseñar, su didáctica y considerar el intercambio de saberes prácticos. Tarea nada fácil si consideramos que Quintana (2022) y Pinochet y Mercado (2019) identifican confusiones respecto de las exigencias profesionales y comprensiones de ciudadanía en los responsables de la política de FC a nivel de establecimiento.

Para ello, los programas sobre FC destinados a docentes en ejercicio deben despejar, en primer lugar, en qué marco conceptual de ciudadanía se basan. Mientras una mirada de educación cívica era mucho más restringida en su complejidad y amplitud, por ejemplo en sus

valores, conocimiento del sistema político, y fortalecimiento de la identidad nacional, la idea de FC ha significado mayor diversidad de comprensión de lo ciudadano, acorde con miradas democráticas participativas, valores y principios situados en escalas locales y globales, el respeto por la diversidad cultural, entre otros. (Quiroz y Jaramillo, 2009). En ese mismo sentido, Mardones et al. (2014) plantean la necesidad de nuevos propósitos acordes con la vida pública contemporánea, que contribuyan a la convivencia, la participación y la comprensión de un mundo global.

Por otra parte, deben resolver cómo profundizar en estrategias pedagógicas que permitan a los docentes abordar integralmente conceptos, habilidades, actitudes y valores, a través de experiencias ciudadanas. En este plano, Soto y Peña (2020) ven la asignatura Educación Ciudadana como una importante oportunidad para el aprendizaje de una ciudadanía crítica. Por su parte, Disi y Mardones (2021) han revelado resultados deficitarios en conocimientos, actitudes y conductas ciudadanas en el estudiantado, vinculadas a una implementación superficial de la FC por parte de los establecimientos.

En tercer lugar, deben ofrecer oportunidades para responder a diversas políticas de FC que regulan la actuación de los establecimientos y particularmente los docentes encargados de implementarlas. En ese plano, la ley 20.911 que crea el PFC desafía en al menos tres dimensiones. Por un lado en visibilización, es decir, expresar y explicitar la FC en aspectos como planificación, construcción de espacios extraprogramáticos hacia estudiantes y comunidad. También en cuanto a participación, pues manifiesta la tarea de avanzar en prácticas que conduzcan a una cultura democrática basada en el diálogo, la deliberación, la retroalimentación de la comunidad educativa y la toma de compromiso. En tercer lugar, transversalidad, pues su planificación debiese permitir que el currículum sea leído desde un enfoque ciudadano, buscando la integralidad entre todos los niveles y áreas del conocimiento.

Las experiencias de implementación de esta política han sido variadas. Algunos muestran debilidades por desiguales niveles de participación de docentes según sus especialidades, y desarticulación de acciones del plan con asignaturas, mostrando predominio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en desmedro de otras, especialmente del ámbito científico y tecnológico (Hasse et al., 2019; Moyano et al., 2019; Pinochet y Mercado, 2019). Otras muestran fortalezas a través de instancias participativas y que apuntan a la responsabilidad compartida entre equipos docentes y comunidad escolar (Ojeda y Zúñiga, 2020).

Por su parte, los programas también se ven tensionados por expectativas contenidas en los estándares pedagógicos del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021). En particular el número 6, como parte del dominio “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, cuyos descriptores establecen que los docentes deben promover en sus estudiantes:

- Conocimientos y habilidades que les permitan valorar la diversidad y establecer relaciones constructivas con personas de diferentes grupos culturales y étnicos en una sociedad multicultural.
- Experiencias formativas virtuales y presenciales vinculadas al desarrollo de los valores de la vida democrática y el respeto por los derechos humanos.
- Conozcan sus derechos y responsabilidades, participando de forma ética, responsable, tolerante y solidaria en la comunidad escolar.
- Desarrollen actitudes y conductas de responsabilidad personal y social, orientadas al cuidado y preservación del medio ambiente y sus recursos.
- Desarrollen habilidades necesarias para desenvolverse como ciudadanos digitales capaces de resolver problemas de información, comunicación y conocimiento, así como dilemas legales, sociales y éticos en ambiente virtual. (CPEIP, 2021, p. 45).



Este instrumento orienta el ejercicio profesional de todos los docentes, por lo que promover valores, habilidades y conocimientos ciudadanos no puede limitarse a una asignatura, sino que debe ser integrada a la práctica pedagógica de manera transversal en todo el currículo.

Considerando los antecedentes anteriormente descritos, nos enfocamos en las características que ha tomado la formación docente continua sobre FC, entendiendo por aquello los programas formulados de manera específica y explícita para esta materia en función de actuar sobre el profesorado del sistema escolar, descartando por tanto la formación de postgrado que las instituciones de educación superior imparten con objetivos académicos más amplios. Y nos preguntamos ¿Cómo se presentan las categorías conceptuales propias de los distintos enfoques, ideologías y ámbitos de ciudadanía, en los contenidos que ofrecen? ¿Se han plegado a la idea de educación ciudadana maximalista con énfasis en las habilidades y vivencias democráticas, o se mantendrán en una esfera minimalista, de educación cívica centrada en contenidos y metodologías transmisivas? ¿De qué manera dialogan con el sentido de marcos normativos relevantes para el ejercicio docente, como los PFC y los estándares de la profesión docente? Por ello esta investigación se planteó los siguientes propósitos:

- Analizar las categorías conceptuales y enfoques de ciudadanía presentes en los programas de formación continua docentes en formación ciudadana.
- Identificar vinculaciones entre las propuestas de los programas de formación continua docente en formación ciudadana con políticas públicas como el PFC y los estándares de la profesión docente.

## 2. Metodología

Esta investigación posee una perspectiva cualitativa, pues busca acceder a significados atribuidos a través del ejercicio descriptivo e interpretativo (Bisquerra, 2004), en este caso, respecto a las categorías conceptuales y enfoques presentes en los programas de educación continua docente de FC en Chile.

Ahora bien, para la selección de la muestra estudiada se consideraron programas que expresaran un título explícito con foco en ciudadanía o FC, con funcionamiento durante el año 2022 o 2023, que fuesen de acceso abierto individualmente o cerrado a instituciones educativas, dirigido a docentes de cualquier asignatura y que presentaran información del programa disponible en la web de la institución.

Por otro lado, como criterio de exclusión se consideró que los programas no tuviesen orientación específica a profesores e incidencia en aula o espacios educativos en general, es decir, se deja fuera aquellos que imparten una formación académica más amplia o con otros fines. A partir de estos criterios se seleccionaron 12 universidades y 2 centros de capacitación, de las cuales se analizaron 10 programas de diplomados y 6 cursos de perfeccionamiento, los que se organizan de la siguiente manera:

**Tabla 1**

*Pertenencia territorial, modalidad y duración de programas.*

	R.M.	REGIONES	ONLINE	PRESENCIAL	DURACIÓN PROMEDIO
<b>DIPLOMADOS</b>	10	2	12	0	168,1 Horas Pedagógicas
<b>CURSOS</b>	6	1	6	1	31,4 Horas Pedagógicas

Fuente: Creación propia.

Este estudio presenta un acercamiento exploratorio y descriptivo al fenómeno a estudiar, desde la estrategia de análisis documental, procurando ser una actividad sistemática y planificada que consiste en analizar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades (Bisquerra, 2004). En este sentido, la información obtenida desde los programas que componen la muestra antes descrita, fueron analizados desde una codificación principalmente deductiva para constatar enfoques y categorías, pero también consideró identificación de códigos emergentes propios del análisis cualitativo (Gibbs, 2012).

Como primer paso del análisis de las propuestas de FC se utilizó como insumo teórico el aporte de Almeyda y Jiménez (2020), que proponen concepciones y enfoques de ciudadanía, lo que nos permitió conceptualizar y categorizar naturaleza, alcances y principios del sujeto ciudadano como también perspectivas ciudadanas en propuestas educativas de los programas de diplomados y cursos consultados, desde una lógica de codificación deductiva (Gibbs, 2012). A partir de esta sistematización se busca avanzar en el levantamiento de categorías que caracterizan los programas analizados junto con reconocer convergencias y divergencias entre estos. La siguiente tabla da cuenta del insumo teórico antes descrito.

**Tabla 2**

*Concepciones y enfoques de ciudadanía.*

TIPOLOGÍA	CLASIFICACIÓN	AUTORES
Dimensiones que abarca la ciudadanía	Político-Institucional	Marshall en García (2016)
	Civil-Relacional	Cortina (1998)
	Social	Ramis (2018)
	Económica	Jara, Sánchez y Cox (2019)
	Cultural/Intercultural	
Incidencia y naturaleza del sujeto ciudadano según tradiciones ideológicas	Liberal clásica (individualista)	Jiménez, Bravo y Osandón (2012)
	Comunitarista (colectiva)	
	Igualitarismo liberal	
	Republicanismo clásico	
Alcances de la comunidad política	Cosmopolita-globalizadora	García (2016)
	Patriota-constitucional	
	Supranacional o post-nacional	
Principio o valor predominante para la comprensión de lo político	Cohesión social (teorías funcionalistas)	Jiménez, Bravo y Osandón (2012)
	Antagonismo democrático y/o conflicto (marxismo)	
Enfoques de ciudadanía en la educación	Minimalista – Educación Cívica tradicional: restringida, excluyente, contenidista.	Kerr (2002)
	Maximalista – FC: amplia, inclusiva, competencial.	Reyes, Campos, Osandón y Muñoz (2013)

Fuente: Construido a partir de Almeyda y Jiménez (2020).

Complementariamente al uso de la matriz, en una segunda etapa se realizó un análisis con una lógica inductiva, focalizado en levantar categorías que pudiesen describir las modalidades de transferencia a los espacios educativos que los cursos y diplomados proponen para los participantes, como podrían ser estrategias que favorecen la educación ciudadana o escenarios de aplicación de aprendizajes profesionales en el área de conocimientos.

### 3. Resultados

#### 3.1. Dimensiones que abarca la ciudadanía

Para los diplomados, se identificó una mayor presencia de elementos propios de la dimensión social, luego en menor medida la política-institucional y ambiental. En la primera, se reporta el abordaje de FC desde los problemas sociales cotidianos, la relación espacial con sujetos, culturas escolares, convivencia democrática, dinámicas de participación social, el respeto por la diversidad, derechos humanos y justicia social. En la dimensión política-institucional aparecen los sistemas políticos e institucionalidad, modelos de democracia, derechos fundamentales, legislación del estado de derecho y políticas públicas. Resulta interesante que la dimensión medioambiental fue emergente y vinculada a tópicos como “calentamiento global, desarrollo sostenible” (D01), “formación ciudadana desde la educación geográfica” (D02) y el “respeto por el medioambiente” (D03). También aparece una dimensión político-popular sólo presente en un programa de diplomado que aborda la soberanía popular en la construcción del poder constituyente en Chile.

A este respecto, podemos notar como la urgencia de la convivencia escolar en clave democrática es recogida por las propuestas, representando un correlato de la FC en la cotidianidad escolar. Así, es gravitante como no se abandonan los contenidos propios de la “teoría política” del sistema democrático y la condición de ciudadano, sumando dimensiones emergentes como lo medioambiental y el proceso constituyente.

En el caso de cursos, la dimensión con mayor presencia son elementos político-institucionales, como la educación electoral, financiamiento de la política, la abstención y el déficit de participación electoral, construcción del estado-nación, fundamento legal de los derechos humanos, modelo de derechos y deberes cívicos. En segundo lugar, en la dimensión civil-relacional se reportan elementos como la importancia del “derecho, las normas y la constitución como base para la convivencia y la contribución al bien común” (C01), “cultura colaborativa y su contribución a la formación ciudadana (C02)”, entre otros. Los cursos analizados enfatizan la base teórica del sistema político que permiten la comprensión de la ciudadanía, persistiendo aún los abordajes “electorales” de la misma. También enfatizan elementos propios de la convivencia escolar en clave ciudadana lo que se comprende en el contexto de la urgencia de la problemática escolar de las relaciones sociales y el “buen vivir” en el cotidiano de la escuela chilena.

Destaca como emergente la dimensión cultural/intercultural, presente con igual frecuencia en diplomados y cursos, incluyendo conceptos de cultura, patrimonio, interculturalidad y memoria histórica, relevantes para la ciudadanía del siglo XXI. Aunque no se presenta con alta frecuencia en el análisis, estos conceptos son relevantes para vincular FC con procesos culturales y patrimoniales.

#### 3.2. Incidencia y naturaleza del sujeto ciudadano según tradiciones ideológicas

En los diplomados, todos se posicionaron en la tradición comunitarista, donde se presenta la “experiencia de convivir y participar” (D01), “los valores y actitudes democráticos como base de la vida en comunidad” (D05), “el trabajo colaborativo” (D06), y “la intervención social aplicada al centro educativo o la comunidad desde distintas dimensiones colectivas” (D03). Esto es coherente con su producto final o enfoque de trabajo, pues la mayoría manifiesta la necesidad de impactar en la comunidad cercana con acciones concretas y organizadas, entendiendo el quehacer de la FC desde lo colectivo y transformativo.

En los cursos, persiste el modelo comunitarista sumándose elementos relativos a la concepción liberal clásica e igualitarismo liberal. Respecto al primero se señala el análisis de

experiencias cercanas y procesos de interacción con sus pares para la puesta en acto de prácticas de FC, la relevancia del contexto desde una perspectiva crítica, mejorar la vida en comunidad y reconocer los espacios colectivos como formadores de ciudadanía. En referencia a la concepción liberal clásica se alude al “sistema y proceso electoral, los plebiscitos y el respeto por las garantías individuales” (C03), así como respecto al igualitarismo liberal se subraya “la participación política de las mujeres” (C05) y “un modelo de sociedad democrático, igualitario e inclusivo” (C04). Resulta interesante que los cursos son más diversos ideológicamente que los diplomados, mostrando así los sellos que declara cada institución y sus propias comprensiones de ciudadanía. De todas maneras, no se manifiestan contradicciones en esta parte en torno a los modelos de ciudadanía identificados, sino más bien un abanico más amplio de comprensión de la misma.

### 3.3. Alcances de la comunidad política

Los diplomados se alinean con la categoría cosmopolita-globalizadora de ciudadanía, abarcando contenidos como migración, interculturalidad, “la formación ciudadana en el siglo XXI” (D03) apelando a la comprensión de “ciudadanos del mundo” que trascienden la comprensión de ciudadanía desde el estado-nación. En este sentido, es relevante señalar que este enfoque propone una mirada de “ciudadanía global” impulsada por organizaciones internacionales como UNESCO y BID, que recientemente ha sido incluida en el currículum nacional, lo que da cuenta de programas de diplomados bastante actualizados con estas nuevas temáticas.

Los cursos reflejan elementos propios de la mirada patriótica-constitucional de ciudadanía mencionando garantías individuales y colectivas que proporciona el estado de derecho, se posiciona la comprensión de “la trayectoria histórica de la construcción del estado nación chileno, los fundamentos histórico-legales de los derechos del ciudadano” (C01), así como “las bases de la nación y la nacionalidad” (C04). En menor medida se presentan aspectos vinculables a la visión cosmopolita-globalizadora referente a prácticas internacionales en educación ciudadana, migraciones, cultura digital y ciudadanía global.

Resulta coherente que no exista ninguna mención a ciudadanía desde un enfoque supranacional o postnacional, perspectiva que surge derivada de la Unión Europea, considerando en contraste la débil presencia de organismos supranacionales a nivel latinoamericano.

### 3.4. Principio o valor predominante para la comprensión de lo político

Respecto a los diplomados analizados estos reportan elementos de cohesión social y antagonismo democrático casi en una misma frecuencia. En el primero existen alusiones a la “democratización de la cultura escolar, gobiernos escolares participativos” (D01), convivencia educacional democrática (D02) y la “implementación de estrategias institucionales de formación ciudadana” (D07). En el segundo, se reportan temas como la “crisis social y participación ciudadana (D08), “derechos sociales y colectivos: la disputa del espacio público (...) y la denuncia como activación de derechos” (D01). Resulta interesante como en el conjunto de diplomados analizados hay uno que concentra la presencia de elementos de ambos enfoques, generando una propuesta densa de comprensión de la realidad social en la que se desenvuelven los ciudadanos, proponiendo una formación en esta temática con alto nivel de comprensión y análisis. De hecho, este mismo programa propone un último módulo que busca abordar el proceso de democratización de la cultura escolar, posicionando la mirada en la experiencia de convivir y participar, los fenómenos de autoritarismo y democratización, el reconocimiento de ciudadanía e identidad en el convivir cotidiano, y el vínculo de la escuela con la comunidad a partir del territorio y la memoria histórica.

En el caso de los cursos de formación continua no existe gran presencia de estas categorías, solo existiendo menciones a la cohesión social vinculadas a elementos de convivencia y aporte al bien común, cultura colaborativa, procesos de mejora para la comunidad relevando la importancia de las organizaciones sociales. A este respecto, podemos afirmar que los cursos no consideran este enfoque como relevante o necesario porque no existe mayor presencia en sus propuestas curriculares, lo que podría atribuirse al poco tiempo disponible, preferencias ideológicas o prioridades curriculares propias de los profesores que dictan los cursos.

Es importante hacer notar que el enfoque de antagonismo democrático y el abordaje del conflicto no aparece como un elemento transversal en diplomados ni en los cursos, lo que nos da cuenta que dicha perspectiva del ejercicio de la ciudadanía es todavía incipiente frente a una persistencia de enfoques tradicionales y legalistas -pese al abanico de nuevos temas- lo que impacta en la FC que se propone.

### 3.5. Enfoques de ciudadanía en la educación

El enfoque maximalista predomina tanto en diplomados como en cursos, aunque con diferencias específicas. En diplomados el enfoque maximalista de la FC se centra en las competencias y la inclusión. En relación a las primeras existen menciones a formar ciudadanía activa y responsables, “mejorar las prácticas pedagógicas para diseñar e implementar estrategias, analizar estudios de caso” (D03), “desarrollar competencias para vivir en comunidad y diseñar proyectos de FC” (D07). En este sentido, no existe un desagregado de dichas competencias para la FC sino más bien se nombran como “competencias críticas” (D02) o “competencias necesarias” (D03) vinculadas a conocimientos específicos y que son relevantes para el logro de los propósitos anteriores.

En torno al foco en inclusión, en los diplomados analizados existen referencias a la “defensa y promoción de derechos humanos” (D08), “diálogo con la cultura local y el territorio, ciudadanía activa” (D01), “necesidades e intereses de niños, niñas y jóvenes” (D09), “Pedagogía de la memoria, Escuela-comunidad: territorio y memoria” (D01), “respeto por la diversidad (...) y participación de la comunidad escolar” (D03). Como se advierte, los programas de diplomado suelen recoger un amplio abanico de temáticas contextuales para pensar la ciudadanía desde su contexto. Junto con esto, resulta prometedor el interés de abordar ciudadanía activa de los niños, niñas y adolescentes de una mirada performativa en el presente: no son ciudadanos del mañana, ejercen ciudadanía hoy para impactar en sus espacios cercanos como la comunidad educativa.

La característica crítica del enfoque maximalista aparece en menor frecuencia que los anteriores. Se revelan elementos relacionados con la participación transformadora de actores sociales y comunidades educativas, problematización de la realidad escolar y del currículum y ejercicio ciudadano crítico dentro de una convivencia democrática. Así, se puede apreciar como los elementos expuestos acá dialogan con la mirada inclusiva de la FC maximalista, pudiendo nutrirla con nuevos temas y enfoques, complementando las propuestas con una perspectiva explícitamente crítica.

En los cursos, las mayores frecuencias se encuentran en dos focos del enfoque maximalista: la característica de ciudadanía amplia y lo competencial. En el primero de estos hay menciones al “desarrollo de habilidades democráticas y competencias para liderar en una organización humana, ya sean centros de formación, juntas de vecinos, grupos o asociaciones culturales, etc. Con el propósito de mejorar la vida en comunidad (...)” (C01). Sumado a esto, se apunta al desarrollo de una FC que permita “fomentar la formación de virtudes cívicas en los estudiantes en el ejercicio de la ciudadanía”(C06), y “actualizar conceptualmente a los docentes en formación ciudadana desde la perspectiva educativa, didáctica y formativa” (C04).

Respecto a esto último, los cursos plantean un acercamiento consistente con las leyes 20911 y 20845 (PFC e inclusión escolar), vinculaciones con los PEI y estrategias didácticas para el trabajo en aula.

Ahora bien, respecto al enfoque maximalista competencial identificado en los cursos de formación continua, existen abordajes respecto a la reflexión crítica, “procesos y prácticas asociadas a la enseñanza efectiva de conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas” (C06), “ejercicio permanente de la reflexión en torno a preguntas problematizadoras” (C03), y competencias ciudadanas desde lo conceptual y contextual aplicado al PFC. Se visualiza algo similar a lo reportado por los diplomados, no hay mayor detalle ni desagregado de las competencias ciudadanas, en este caso se entremezclan con estrategias de enseñanza que si bien dialogan con la FC no es posible focalizar en la manera específica en que lo hacen.

En síntesis, podemos señalar que tanto diplomados como cursos comparten elementos que en su mayoría dialogan con el enfoque maximalista de FC, en ambos casos el foco está puesto en el desarrollo de competencias ciudadanas y la amplitud temática. Un elemento diferenciador es que los diplomados privilegian la mirada en el enfoque maximalista lo inclusivo y crítico más que los cursos de formación continua, lo que se compensa de cierta manera con el abordaje de la característica de ciudadanía amplia de parte de los cursos, que permite la inclusión de dimensiones diversas que apuntan a la transversalización de la FC.

### **3.6. Modalidades de transferencia propuestas por los programas**

Denominamos modalidades de transferencia a lo que proponen los programas para la aplicación de los aprendizajes adquiridos por los docentes en espacios educativos. A partir del análisis fue posible identificar tres modalidades. La primera es intervención didáctica, que pone el foco en la sala de clases y consiste en el diseño de secuencias de aprendizaje, propuestas de implementación de actividades, cursos o prácticas pedagógicas que posibiliten la participación y colaboración de los estudiantes. Es el caso del diseño de unidades educativas en clave de Aprendizaje basado en Problemas, planificaciones, estrategias de enseñanza y evaluaciones centradas en el estudiante con énfasis en FC. Respecto a este último elemento se destacan “mapeos colectivos, diagnósticos participativos e historia oral” (D01). Es destacable que solo uno de los cursos analizados propone estrategias y actividades focalizadas específicamente en la instancia de jefatura de curso y asignatura de Orientación.

Como segunda modalidad, identificamos diseños y/o implementación de proyectos de FC, caracterizados por la promoción de la “participación en la comunidad escolar construidos desde el diagnóstico de problemas sociales, culturales y políticos” (D09), el abordaje de problemáticas ciudadanas, la inclusión de elementos pedagógicos multidisciplinares enmarcados “(...) en las bases curriculares vigentes y las diversas dimensiones de la educación ciudadana” (D03) y que posibilitan la FC a nivel de aula, establecimiento, familias y comunidades.

Una tercera es el diseño y/o implementación de un plan institucional de FC donde los participantes vuelquen sus aprendizajes teóricos a la elaboración de un instrumento contextualizado en los espacios escolares con la expectativa de proponer acciones coherentes con los objetivos de dicho plan, así como en diálogo “(...) con las distintas herramienta de planificación estratégica que definen el sello institucional considerando el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Programa de Mejoramiento Escolar (PME) y reglamentos internos” (D05). Ocasionalmente esta modalidad aparece relacionada con el desarrollo de la segunda.

Como un elemento transversal a la mayoría de los programas analizados, tanto cursos como diplomados, aparece la contextualización y el aprendizaje situado de la ciudadanía, ya que se propone la consideración de los problemas atinentes a las comunidades escolares, necesidades de los actores educativos y el análisis de experiencias ancladas al contexto como

base para el diseño situado de alguna de las tres modalidades de transferencia por parte de los docentes participantes.

Ahora bien, es importante destacar que mientras la primera modalidad de transferencia está presente de manera equitativa tanto entre cursos como diplomados, la segunda y tercera modalidad es exclusiva de los diplomados. Es posible que, debido al tiempo disponible en los cursos, se haría más factible la intervención en el campo de acción cercano del docente -la sala de clases- mientras que el diseño e implementación de la segunda y tercera modalidad, requiera mayor tiempo para el diseño, implementación y monitoreo. Resulta decidor que en los cursos analizados no haya intervención didáctica como modalidad de transferencia. Esto podría, desde una lógica interdisciplinaria, pensar en las experiencias de aprendizaje de manera más articulada.

#### 4. Discusión

En primer lugar, respecto a las categorías conceptuales de enfoques, ideologías y ámbitos de ciudadanía existentes en los programas de formación continua, hay diversidad y amplitud considerando diferencias entre diplomados y cursos. En estos últimos adquiere mayor relevancia el sistema político institucional y electoral aunque también enfatizan abordajes de convivencia escolar en clave ciudadana. Si bien, hay diversidad de tradiciones ideológicas al abordar la comunidad política, predomina el plano nacional vinculado a una visión patriota-constitucional. Igualmente, se presentan elementos emergentes como interculturalidad, ciudadanía digital y abordaje de competencias ciudadanas. Estos resultados demuestran que los cursos se posicionan preferentemente en una educación “sobre” ciudadanía persistiendo miradas más tradicionales y procedimentales (Kerr, 1999; Treviño et al., 2017). No obstante, se visualizan ciertos puntos de movilización -como los elementos emergentes- hacia miradas más amplias y diversas respecto a la comprensión de ciudadanía (Quiroz y Jaramillo, 2009; Mardones et al., 2004).

Los diplomados presentan categorías más amplias de aspectos sociales, convivencia escolar y dimensión medioambiental sin abandonar aspectos institucionales y de teoría política. Hay similitud en enfoques ideológicos como en alcances de la comunidad política referenciando al comunitarismo y a una mirada cosmopolita globalizadora. La comprensión de lo político reporta elementos de cohesión social como de antagonismo demostrando una ampliación de tópicos. De este modo, se aprecia coincidencia entre lo propuesto por los diplomados y aquello defendido por autores como Quiroz y Jaramillo (2009) y Mardones et al. (2014) respecto a la diversificación de valores, comprensión de otros ámbitos, fenómenos, modos de participación y escalas. Asimismo, se busca abordar dificultades declaradas por los docentes en su comprensión de ciudadanía (Quintana, 2022; Pinochet y Mercado, 2019).

Al presentarse en un programa elementos del antagonismo democrático como forma de comprensión de lo político, se tiende a omitir un aspecto importante para la democratización del espacio escolar y la transversalización de procesos educativos ciudadanos. Respecto a esto, resultaría un aporte considerar lo expuesto por Parker y Bickmore (2020) en torno a los círculos de paz en la sala para la implementación del diálogo restaurativo y, en el plano nacional, Villalón y Zamorano (2023) quienes proponen posicionar el conflicto como eje de la enseñanza para la democracia escolar.

Luego, respecto a la presencia de enfoques maximalistas y/o minimalistas de educación ciudadana en los programas analizados, se constata predominio de un enfoque maximalista en cursos como diplomados pero con ciertos matices. De todos modos, los programas enfatizan en competencias para la participación democrática e inclusión, con un enfoque crítico y amplio, temáticamente. Una clara diferencia entre cursos y diplomados en su mirada maximalista se relaciona con la presencia de elementos críticos e inclusivos de estos últimos.

Lo expuesto arroja una contradicción. Se presentan competencias para la participación estudiantil y juvenil sin considerar elementos del antagonismo democrático dificultando el abordaje de complejidades propias del espacio público. Este diagnóstico dialoga con lo planteado por Quintana (2020) respecto al ejercicio de una ciudadanía “puertas adentro” e “inofensiva” caracterizada por ser consciente de los problemas sociales pero impotente para intervenir en su solución lo que implica participar en conflictos y generar transformaciones.

Finalmente, se aprecia afinidad entre programas de educación continua docente y la política pública educativa. Cursos y diplomados ofrecen oportunidades para alcanzar desempeños docentes precisados por el foco “Formación Ciudadana” del estándar 6 del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021). Existe correspondencia con descriptores relacionados con respecto a la diversidad, multiculturalidad, vida democrática, respeto por los derechos humanos, y de las actitudes orientadas al cuidado del medioambiente. Sin embargo, solo en un curso se presentan habilidades para la ciudadanía digital, siendo un desafío el incluir esta dimensión en programas de formación continua.

La sintonía con estándares profesionales se expresa en la centralidad del estudiantado y el desarrollo personal y social (CPEIP, 2021), aspectos importantes para construir espacios de participación y experiencias democráticas. Esta orientación posee limitaciones en los cursos, pues si bien se detecta diversidad conceptual, predominan categorías propias de la esfera institucional ligada al ejercicio de la democracia representativa y el reconocimiento de instituciones, lo que representa un obstáculo para el abordaje amplio de la dimensión de participación tal como se plantea en la ley 20.911.

En el caso de los programas de diplomado, el predominio de la dimensión social y medioambiental se ve reforzada por el enfoque ideológico comunitarista expresando mayor posibilidad de abordar temas socialmente relevantes, lo que resulta coherente con los estándares pedagógicos relativos a FC. De este modo, los programas de diplomado presentarían mejores oportunidades para la dimensión de visibilización y transversalidad de objetivos de la ley de FC en la escuela permitiendo hacer frente a las inseguridades que expresada el profesorado en el abordaje de este objetivo (García, 2018; Salinas et al., 2016).

Por su parte, las posibilidades de mejora para los programas de cursos pasan por seguir profundizando en metodologías para reforzar la dimensión participativa de la ley 20.911, movilizándolo el abordaje de problemas socialmente relevantes, construcción, apropiación y/o recuperación de espacios participativos, abordaje del conflicto, entre otras, por lo que es crucial avanzar en diversificación de experiencias “para” la ciudadanía (Águila, 2019; Jorquera, 2018; Kerr, 1999; Reyes et al., 2013; Treviño et al., 2017).

A partir de que la ley 20.911 fomenta la visibilización explícita y transversalidad de la FC en la planificación curricular de los establecimientos, se generan oportunidades tanto en programas de cursos y diplomados, respecto a la creación de propuestas para su concreción. En los dos tipos de programas se puede apreciar correspondencia a partir del diseño de intervenciones didácticas en busca de la contextualización de la FC manifestando sintonía con lo señalado por García y Córdoba (2018) y Jorquera (2018). Asimismo, surgen posibilidades de profundización en las modalidades de transferencia identificadas en los programas, en relación a la visibilidad de la participación activa que promuevan la innovación y la retroalimentación de la comunidad escolar, como también en estrategias para la inclusión de la FC en el Proyecto educativo institucional y el Plan de mejoramiento educativo. Ambos aspectos podrían contribuir al abordaje de actitudes y valores democráticos (Mardones, 2015; PNUD, 2014).



## 5. Conclusiones

Esta investigación analizó programas de educación continua docente para la FC, identificando categorías conceptuales, enfoques y su relación con políticas públicas. Los principales resultados reportan ciertas diferencias entre diplomados y cursos, toda vez que los primeros se concentran en dimensiones de ciudadanía social, ambiental, cosmopolita-globalizadora, tanto de cohesión social como antagonismo democrático; los cursos, en categorías político-institucionales, civil-relacionales, político-constitucionales y de cohesión social. Ambas modalidades comparten similitudes conceptuales en la tradición comunitarista y perspectiva maximalista de ciudadanía: los diplomados se enfocan en competencias, inclusión y crítica; los cursos en el carácter amplio y competencial de la ciudadanía. En cuanto a la transferencia de aprendizajes, los cursos se centran en intervenciones didácticas en el aula; los diplomados, en proyectos de educación ciudadana y PFC.

Estos programas tienen gran afinidad con los estándares de formación docente, especialmente con los descriptores del estándar pedagógico 6 sobre ciudadanía y vida democrática. Sin embargo, la promoción de habilidades para la ciudadanía digital, solicitada por el mismo estándar, es recogida por un solo curso y omitida por el resto. Considerando la normativa de los planes de FC, los diplomados abordan mejor la participación propuesta por la ley 20911, manifestando categorías conceptuales y modalidades de transferencia amplias e inclusivas. Los cursos mantienen categorías y enfoques de la educación 'sobre' ciudadanía, centrados en la dimensión institucional de la democracia procedimental, sin abordar claramente la participación como núcleo del aprendizaje ciudadano.

Este estudio se propuso analizar propuestas de educación continua docente en FC, abarcando categorías conceptuales, enfoques y metodologías, y así aportar a un diagnóstico amplio sobre la educación ciudadana en los establecimientos chilenos, enfocado en la formación continua de docentes, coherente con lo que [Quintana \(2022\)](#) define como un eje problemático que debe investigarse. Las recomendaciones que podemos sugerir se recogen desde los hallazgos. Los diplomados deben ser prioritarios en la oferta de programas, ya que ofrecen variedad de contenidos y enfoques necesarios para certificar a docentes como especialistas en formación ciudadana. Estos diplomados deben incluir habilidades para la ciudadanía digital, siguiendo los estándares de desarrollo profesional docente. Los cursos también son importantes, pero deben diversificarse para resaltar enfoques específicos, como la ciudadanía social y el antagonismo democrático, pasando de una educación 'sobre' a una 'para' ciudadanía, en consonancia con la ley 20911. Además, es esencial mantener modalidades de transferencia adecuadas: los cursos deben enfocarse en la aplicación en el aula y los diplomados en instrumentos a nivel institucional, fortaleciendo el desarrollo profesional de los docentes a través del razonamiento pedagógico y la integración de teoría y práctica en el contexto escolar ([Kennedy, 2005](#); [Baldinger, 2023](#)).

Las limitaciones del estudio provienen de lo acotado de un análisis basado en la información disponible en las páginas web de los programas de formación continua incluidos. Este análisis, basado en lo declarado por diplomados y cursos, podría complementarse con entrevistas a docentes que hayan cursado estas formaciones. A pesar de esto, consideramos que el análisis realizado es un primer avance para profundizar en esta área. Las proyecciones investigativas incluyen indagar cuántos docentes acceden a programas de formación continua en ciudadanía, sus perfiles y los niveles de transferencia efectiva hacia los espacios escolares. En este sentido, siguiendo a [Quintana \(2022b\)](#) una de las líneas de continuidad de indagación del presente estudio es recoger prácticas exitosas para el diseño e implementación del PFC orientado por instancias de educación continua docente. Finalmente, es importante afirmar que sin profesores bien formados, es difícil concebir escuelas con instancias efectivas de ejer-

cicio ciudadano. Mejorar la formación docente continua es crucial para el presente y futuro de la educación y la democracia.

### Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Beca ANID Doctorado Nacional 2024-21240259, Chile (autor 1) y 2024-21240113 (autor 2).

### Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016) *Formación ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Águila, E. (2019) Formación en ciudadanía, pedagogía de la experiencia y experiencias críticas en educación, en Ramis, A. y Peña, M. (comps.) (2019) *Educar para la ciudadanía. Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.
- Almeyda L., y Jiménez, M. S. (2020). Enseñanza de la historia y concepciones de ciudadanía en las prácticas de profesores en formación. *Revista Sophia Austral*, (26), 179–197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200179>.
- Apple, M y Beane, J. (1999) *Democratic Schools: Lessons from the chalk face*. Open University Press.
- Baldinger, E. M. (2023). Teacher learning for transformation: a framework. *Professional Development in Education*, 49(4), 620–633. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2187431>.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher* 33 (8): 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Disi, R. y Mardones, R. (2021). Enseñando con actitud: ¿Cuán efectiva ha sido la formación ciudadana en Chile?. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(15). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4969>.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021) *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Media*. Santiago.
- García, C. y Córdoba, C. (2018) Educación Ciudadana y segregación socioeconómica: reflexiones en torno a los límites del sistema escolar chileno, en Berríos, C. y García, C. (eds.) (2018) *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones. <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1196>.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Hasse, V., Solis, E. y Reyes, S. (2019) Implementación de los planes de formación ciudadana en establecimientos educacionales de las provincias de Concepción y Ñuble, Octava Región, Chile. En Orellana, C., Salazar, R. y Hasse, V. (Eds) *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias* (pp. 179-200). RiL editores.
- Jorquera, C. (2018) La educación ciudadana como acción transformadora de la escuela, en Berríos, C. y García, C. (eds.) (2018) *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones. <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/1112>.
- Keating, A., Kerr, D. Benton, T., Mundy E., y Lopes, J (2010) *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Research Report DFE-RR059. Department for Education. London: DfE. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7b6c07e5274a319e77f2fc/DFE-RR059.pdf>.
- Keating, A. y Kerr, D. (2013). Putting participation into practice: re-evaluating the implementation of the Citizenship curriculum in England. En R. Hedtke y T. Zimenkova (Eds.), *Education for civic and political participation* (pp. 117-132). Nueva York: Routledge.
- Kennedy, A. (2005) Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis, *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250, <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>.
- Kerr, D. (1999) Citizenship Education: An International Comparison. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. London, QCA.
- Ley 20.370 (2009) Establece la Ley General de Educación. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370\\_12-SEP-2009.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf).
- Ley 20.911 (2016) *Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos establecidos por el Estado*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>.
- Mardones, R., Cox, C., Fariás, A. y García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la Formación Ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas 2014*, 215-246. Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas UC.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la Educación Ciudadana en Chile: Una política inconclusa. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*, 145-173. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación (2013). *Bases Curriculares Primero a Sexto básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2019). *Bases curriculares 3° y 4° Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Moyano, M. V., Castro, A. y Saravia, C. (2019) Formación ciudadana en establecimientos educacionales municipales del Maule: panorama general y vínculo con la dimensión territorial. En Orellana, C., Salazar, R. y Hasse, V. (Eds) *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias* (pp. 149-178). RiL editores.
- Ojeda, P., y Zúñiga, C. G. (2020). El diagnóstico participativo para la elaboración del plan de formación ciudadana. *Sophia Austral*, (26), 259-285. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200259>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia regional sobre docentes*. Santiago, OREALC-UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Measurement Strategy for SDG Global Indicator 4.7.1 and Thematic Indicators 4.7.4 and 4.7.5 using International Large-Scale Assessments in Education. Proposal*. <https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/08/GAML6-REF-9-measurement-strategy-for-4.7.1-4.7.4-4.7.5.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *La situación actual de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*. Impresión UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381362\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381362_spa).
- Parker, C., y Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129>.
- Pinochet, S. y Mercado, J. (2019) Reflexiones en torno a la implementación del plan de formación ciudadana en la región de Antofagasta: perspectivas desde los equipos responsables. En Orellana, C., Salazar, R. y Hasse, V. (Eds) *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias* (pp. 221-242). RiL editores.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/01/DOC2-Formacion-Ciudadana.pdf?x68053>.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2021). *12 Claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [https://www.estudiospnud.cl/wp-content/uploads/2021/04/Interiortapas\\_12claves-web-PP-final-003.pdf](https://www.estudiospnud.cl/wp-content/uploads/2021/04/Interiortapas_12claves-web-PP-final-003.pdf).
- Quintana, S., y Rabuco, A. (2020). Finalidades y metodologías de enseñanza para la formación ciudadana en Chile. *Revista Espaço Do Currículo*, 13(2), 191–202. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51539>.
- Quintana, S. (2022). Experiencias del profesorado chileno en la implementación del Plan de Formación Ciudadana. Estudio de casos múltiples. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 56-79. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1306>.
- Quiroz, R. E., y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 123-138.
- Reimers, F. (2007). Civic Education When Democracy Is In Flux: The Impact Of Empirical Research On Policy And Practice In Latin America. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(2), 5-21.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>.

- Salinas, J., Oller, M., y Muñoz, C. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de Formación Ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, 27, 141-161. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/801>.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. (2016) *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Springer Open. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2017). Becoming citizens in a changing world. *IEA Civic and citizenship education study 2016 International report*. Amsterdam. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-73963-2>.
- Soto, P. y Peña, C. (2020) La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: Creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, (26), 303-324. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303>.
- Treviño, E., Bájares, C., Villalobos, C. y Naranjo, E. (2017). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America, *The Journal of Educational Research*, 110(6), 604-618. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1164114>.
- Villalón-Gálvez, G., y Zamorano-Vargas, A. (2023). Curricularizar el conflicto para la construcción de la democracia en la escuela. El conflicto como eje de la enseñanza. *Revista Sophia Austral*, 29, 10. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232910>.



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>

---

# El campo de estudio del profesorado en Chile: una revisión de alcance de la literatura académica entre 2006 y 2023

Felipe Acuña Ruz, Matías Vilches Vilches y Eliana Cardoch-Meza  
Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.

*Recibido: 27 de marzo 2024 - Revisado: 30 de mayo 2024 - Aceptado: 24 de junio 2024*

---


### RESUMEN


---

Este trabajo ofrece un análisis del campo de estudio del profesorado en Chile a través de una revisión de alcance de la literatura académica disponible entre 2006 y 2023. A diferencia de una revisión sistemática, aquí se busca comprender de manera general la literatura existente sobre el tema, proporcionando una visión panorámica del conocimiento existente en el campo de quienes investigan a los/as docentes en el sistema escolar chileno. Dos preguntas orientan el propósito del trabajo: ¿Cuáles son las principales características que componen el campo de estudio del profesorado en Chile entre los años 2006 y 2023?, y, ¿cuáles son las principales temáticas que componen este campo? Se identificaron 703 textos, con un aumento en la producción anual en los últimos cinco años. La mayoría de los trabajos se producen en español, se publican en revistas chilenas y latinoamericanas, y tienen mujeres como primeras autoras. La revisión de alcance revela la complejidad y robustez del campo, destacando cinco temas centrales en que se despliega el estudio del profesorado: identidad, relaciones, quehacer pedagógico-curricular, regulaciones laborales y discursos sociales. Se identificaron 19 subtemas, destacando la importancia del conocimiento didáctico, temas pedagógico-curriculares, identidad del profesorado, políticas del sistema escolar y la relación docente-estudiantes. El documento concluye resaltando la evolución del campo de estudios del profesorado en Chile, que ha pasado de tener escasa literatura en los años 70 a ser un campo complejo e interdisciplinario en la actualidad.

\*Correspondencia: [Felipe Acuña Ruz](mailto:Felipe Acuña Ruz) (F. Acuña Ruz).

 <https://orcid.org/0000-0003-1634-6594> (facuna@ucsh.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-2637-4644> (mativilches.658@gmail.com).

 <https://orcid.org/0009-0009-1351-2631> (eacardoch@uc.cl).

*Palabras clave:* Docentes; Chile; campo de estudio; revisión de alcance; revisión de literatura.

---

## The field of teacher education in Chile: a scoping review of the academic literature between 2006 and 2023

---

### ABSTRACT

---

This paper offers an analysis of the field of teacher education in Chile through a scoping review of the academic literature available between 2006 and 2023. In contrast to a systematic review, the objective is to gain an overview of the existing literature on the topic, offering a comprehensive view of the knowledge within the field of those researching teachers in the Chilean school system. Two questions guide the purpose of the work: What are the main characteristics that make up the field of study of teachers in Chile between 2006 and 2023, and what are the main topics that make up this field? A total of 703 texts were identified, with an increase in annual production in the last five years. Most of the papers are produced in Spanish, published in Chilean and Latin American journals, and have women as first authors. The scoping review reveals the complexity and robustness of the field, highlighting five major central themes in which teacher subjectivity is deployed: identity, relationships, pedagogical-curricular work, labor regulations and social discourses. Nineteen sub-themes were identified, highlighting the importance of didactic knowledge, pedagogical-curricular issues, teacher identity, school system policies and the teacher-student relationship. The paper concludes by highlighting the evolution of the field of teacher studies in Chile, which has gone from having little literature in the 1970s to being a complex and interdisciplinary field today.

*Keywords:* Teachers; Chile; field of study; scoping review; literature review.

---

### 1. Introducción

El presente trabajo perfila el campo de estudio del profesorado en Chile a partir de una revisión de alcance de la literatura académica disponible entre los años 2006 y 2023 siguiendo la lógica de Prisma sobre *scoping review* (Page et al., 2021). Las revisiones de alcance buscan una comprensión panorámica de la literatura existente sobre un tema en particular, esto es, describir características generales de dicho tema. A diferencia de una revisión sistemática, no busca un número preciso de textos para responder de forma exhaustiva a una pregunta específica de investigación, sino que se plantea el desafío de obtener una visión general del conocimiento que compone un campo de investigación. En este caso, dicho campo es el de quienes investigan a los/as docentes que ejercen en el sistema escolar chileno.

El propósito original de este trabajo surge de poder elaborar una revisión sistemática de la literatura en torno a una pregunta específica: ¿cuáles son los rasgos predominantes de la subjetividad docente que reporta la literatura nacional entre los años 2006 y 2023? Esta pregunta es parte de un proyecto de investigación mayor, que busca comprender la subjetividad de docentes que ejercen en contextos de experimentación pedagógica para analizar si existen diferencias con la subjetividad docente predominante en Chile.

Como equipo de investigación se nos presentó un problema teórico-práctico que nos condujo a optar por una revisión de alcance, en lugar de una de características sistemática. El constructo conceptual de subjetividad que utilizamos, siguiendo a [Zemelman \(2005\)](#), es uno pre-teórico, polisémico e inclusivo. Esto quiere decir que se moviliza la categoría de subjetividad como una que no predefine qué es la subjetividad, sino que busca que el mismo campo de estudio sobre el profesorado permita dotar de sentido el concepto. De esta forma, por subjetividad entendemos algo tan amplio como la relación que un/a docente establece consigo mismo/a, a partir de los vínculos que establece con las diversas actorías y dispositivos con las que se relaciona en su contexto socioeducativo.

El problema teórico-práctico de lo anterior se nos presentó en dos momentos. En primer lugar, al consultar en los gestores bibliográficos por *subjetividad y docente* en Chile, la inclusión de artículos era muy escasa, generando una reducción a priori de lo subjetivo a lo identitario o a ciertos enfoques teóricos. Por el contrario, si ampliábamos al máximo en los motores de búsqueda las palabras utilizadas, dejando exclusivamente *docentes y Chile*, el volumen de textos posibles aumentaba a un nivel que escapaba la posibilidad de realizar un análisis sistemático de la literatura.

En segundo lugar, un camino alternativo era realizar un metaanálisis de las revisiones de literatura disponibles cuyo foco estuviese en el profesorado en Chile. Hallamos 10 revisiones publicadas entre los años 2013-2023. El problema de estas revisiones es que revisan sistemáticamente un ángulo específico o parcial de la subjetividad del profesorado: i) políticas que regulan algún aspecto del trabajo de las/os docentes ([Espinoza, 2016](#); [Melo, 2021](#); [Oyarzún & Cornejo, 2020](#); [Sánchez & Corte, 2013](#)), ii) el desarrollo profesional y la carrera docente ([Díaz, 2021](#); [Venegas, 2021](#)), iii) creencias y pensamiento del profesorado sobre aspectos pedagógicos y curriculares ([Cox et al., 2022](#); [Venegas, 2023](#)), iv) desempeño profesional e impacto educativo ([Venegas, 2021](#)) y v) actitud docente hacia la inclusión ([Núñez Silva & Otondo Briceño, 2020](#)). De esta forma, nuevamente nos enfrentamos al problema de que se acota a priori o deductivamente qué está siendo significado por subjetividad.

Enfrentados a esta dificultad, es que el equipo decide elaborar una revisión de alcance de la literatura como un paso preliminar que nos permitiese, posteriormente, realizar una revisión sistemática de la misma. Aquí reportamos el resultado de este primer proceso que fue estimulante y complejo, tomándole al equipo alrededor de cinco meses de trabajo y generando una base de datos con información que nos parece relevante compartir a la comunidad académica interesada en el tema, pues ofrece una visión panorámica del campo de estudio del profesorado en Chile. Allí que la contribución específica del trabajo es de orden descriptivo, permitiéndole a este campo observarse e, idealmente, animar procesos de reflexión y discusión sobre los focos y temáticas que predominan al interior del mismo.

En lo que sigue, exponemos algunas coordenadas históricas respecto al campo de estudio del profesorado tanto en el mundo como en el país. Luego reportamos el procedimiento metodológico de la revisión de alcance realizada, los principales resultados y una discusión sobre los mismos. Cierra el trabajo una breve conclusión que opera como síntesis de lo expuesto.

### 1.1 Medio siglo de vida del campo de estudio del profesorado

El campo de estudio del profesorado es uno de reciente conformación. Sin ánimo de generar una genealogía del campo, es posible referenciar a dos autores/as que ofrecen pistas sobre el tema. El primero es [Hargreaves \(2010\)](#). El autor inglés, reseñando el trabajo pionero de Dan Lortie sobre el profesorado, señala que, en la década de los años 70, cuando era estudiante doctoral, era muy difícil encontrar investigaciones que hubiesen estudiado el trabajo profesional docente. Él identifica tres: i) *The Sociology of Teaching*, de Willard Waller de 1932;



ii) *Life in Classrooms*, de Philip Jackson de 1969 y, iii) *Schoolteacher: A Sociological Study*, de Dan Lortie de 1975. Desde el punto de vista de Hargreaves, para el mundo anglosajón, el campo de estudio sobre el profesorado comienza a formarse a fines de los años 70s.

Esta lectura es coincidente con la que, para el caso latinoamericano, realiza [Martínez \(2001\)](#). Para esta autora argentina, este campo de estudio también se forja a partir de la década de los años 70, pues, con anterioridad “tanto la sociología de la educación como la sociología del trabajo prestaron escasa atención al trabajo docente como categoría de análisis” (p. 9). La hipótesis de Martínez es que en la década de los años 70 el interés por el trabajo docente se despliega en tres frentes: i) los estudios psicológicos y de salud laboral dedicados a entender el sufrimiento docente, especialmente en términos de salud mental, de un tipo de profesional que se pensaba no experimentaba malestar; ii) los estudios sociológicos y económicos en torno al proceso de trabajo docente, que problematizan la idea de profesionalismo docente y comienzan a hablar de la proletarización del profesorado; y iii) los estudios etnográficos en torno a la cotidianidad en la escuela que describen densamente el trabajo real que el profesorado realiza, así como las diferencias entre el currículum prescrito, real y oculto. Así comienza a gestarse un interés por el trabajo profesional y el sujeto docente que ha ido conformando un campo de estudios en sí mismo.

Considerando estas dos posiciones, es posible argumentar que el campo de estudios del profesorado comienza un proceso de conformación sistemático y organizado a partir de la década de los años 70s, nutriéndose de la mirada que sobre el quehacer docente realizan estudios que provienen fundamentalmente de las ciencias sociales y humanidades. En este devenir, un impulso fuerte a la investigación del profesorado lo genera los discursos a favor de reformas educativas como una forma de que las naciones participen de la economía global del conocimiento que tienen lugar en las décadas de los años 90s y 2000s ([Ozga, 2008](#)). El argumento señala que, para generar crecimiento económico, los países tienen que invertir en la formación de su capital humano y en la calidad de sus sistemas educativos ([Ball, 2008](#)); esta última depende de la calidad del profesorado, quienes determinan la calidad de los aprendizajes. Allí que las reformas que promueven políticas de evaluación e incentivo del trabajo docente sean un foco estratégico para asegurar que los países participen de la economía global del conocimiento ([Robertson, 2016](#)).

Hoy es posible afirmar que el campo de estudio del profesorado en un campo en sí mismo, robusto y con alta productividad a escala global. Ejemplo de lo anterior se encuentra en el *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, editado en Springer por [Saha y Dworkin \(2009\)](#). Este handbook cuenta con 70 capítulos organizados en dos volúmenes con 10 secciones, entre ellas: el estudio del profesorado; convertirse en docente; las características del profesorado; el comportamiento docente; el ciclo de vida del docente; entre otras. [Craig \(2009\)](#), en su capítulo sobre la investigación docente, identifica ocho tipos de enfoques investigativos que componen ramas del “árbol de la investigación docente” (p. 61), incluyendo la investigación acción, la práctica reflexiva y la indagación narrativa, por nombrar algunas. Con ello da cuenta de que es un campo que ha desarrollado sus propios enfoques de indagación.

En nuestro país, sabemos que, durante la primera mitad del siglo XX, los estudios en torno a la educación y el trabajo docente fueron realizados de forma “artesanal”, esto es, de forma no sistemática ([Acuña, 2018](#)). Como señala [Schiefelbein \(1990\)](#), en ese entonces “la investigación educativa solía ser el producto poco frecuente de unos pocos artesanos calificados que trabajaban aisladamente en sus oficinas” (p. 60). Es recién a fines de los años 70s que emergen los primeros estudios sobre prácticas pedagógicas y escolares aplicando métodos y técnicas de investigación (ver por ej. [Ávalos, 1986](#); [Schiefelbein & Farrell, 1982](#)), en donde el profesorado aún ocupa un lugar secundario. Uno de los académicos pioneros en este campo es el historiador de la educación Iván Núñez, quien, alojado en el Programa Interdisciplinario

de Investigaciones en Educación, desarrolla en la década de los años 80s un rico trabajo sobre las organizaciones docentes (Nuñez, 1986; Nuñez & Vera, 1988), el trabajo docente (Nuñez, 1987) y la identidad del profesorado a la luz de las reformas educativas del siglo XX (Nuñez, 1990); obras que constituyen verdaderos pilares fundacionales del campo. En el último trabajo citado, Nuñez (1990) referencia el trabajo *El Nuevo Profesor Secundario. La planificación sociológica de una profesión* (p. 16), de Gabriel Gyarmati y otros, publicado en 1971. Este texto puede ser reconocido como uno de los primeros trabajos académicos en el campo. Con el tiempo, este campo se ha ido volviendo uno más vigoroso y nutrido. Sin embargo, a la fecha no conocemos el alcance del mismo. Este es un vacío que este artículo busca atender.

Considerando lo anterior, este artículo se orienta por las preguntas: ¿Cuáles son las principales características que componen el campo de estudio del profesorado en Chile entre los años 2006 y 2023?, y, ¿cuáles son los principales temas que componen este campo? Esto último permite, de forma más interpretativa, ofrecer ciertas luces respecto a la conformación de la subjetividad del profesorado en el campo.

## 2. Metodología

Este estudio se orienta a partir de los planteos de PRISMA (Tricco et al., 2018) sobre las revisiones de alcance de literatura académica, cuyo propósito es la sistematicidad, rigurosidad y transparencia en la extracción de datos. Para efectos de la descripción del método, se explicitará i) los condicionantes a priori del trabajo, ii) fuentes de información y filtros de búsqueda utilizados, iii) la muestra y criterios de inclusión y exclusión y, iv) el flujo de análisis seguido.

### 2.1. Condicionantes a priori

El alcance de este trabajo está condicionado a priori en dos dimensiones: i) respecto a sus registros y ii) a su temporalidad. Respecto a los registros, en este estudio trabajamos solo con artículos académicos que han sido publicados en revistas indexadas. Esto excluye de entrada libros, tesis de pregrado o postgrado, artículos de revistas no indexadas como la Revista Docencia (un órgano de difusión del Colegio de Profesores y Profesoras de Chile), videos o audios sobre el tema producidos por diversas agencias u organizaciones sociales, documentos de política docente, por nombrar solo algunos registros adicionales que dan vida al campo de estudio del profesorado. La razón es práctica: es viable realizar una revisión de alcance de artículos académicos pues se cuenta con buscadores especializados para ello.

Respecto a la temporalidad, este trabajo circunscribe la revisión de alcance al período comprendido entre a los años 2006 a 2023. Consideramos el año 2006 como un hito para comprender la subjetividad docente predominante en Chile pues, este año, hay un giro importante en la orientación de la política educativa del país, moviéndose de una combinación de mercado y estado, a un estado evaluativo que impulsa una reforma basada en estándares (Bellei & Vanni, 2015; González, 2015). Desde el 2006 predomina una racionalidad en la construcción de la política educativa y la política docente que genera una prescripción de altas consecuencias que afecta significativamente la forma de ejercer el trabajo profesional docente.

## 2.2. Fuentes de información y filtros de búsqueda

La búsqueda se realizó en cuatro bases de datos: Web of Science, Scopus, Scielo y Dialnet, resguardando así la inclusión de artículos en revistas de circulación local e internacional con revisión de pares.

Para la búsqueda en las bases de datos se combinaron dos campos semánticos: por un lado, el referido al profesorado escolar y por otro, el contexto a estudiar. En el caso de Web of Science y Scopus se trabajó en inglés con la siguiente consulta o query: “*teacher\**” OR “*school-teacher\**” OR “*schoolteacher*”, AND “*Chile*”. Mientras que para Scielo y Dialnet la búsqueda se hizo cruzando “*docente\** AND *Chile*”, “*profesor\** AND *Chile*”, “*Maestr\** AND *Chile*”, “*Educador\** AND *Chile*”. El rango de búsqueda, como se indicó, contempló desde el año 2006 al 2023, específicamente hasta junio de 2023, momento en que culmina la etapa de revisión de bases de datos. Por otra parte, se consideraron solo artículos académicos en inglés o español, filtrando por áreas temáticas afines a las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias en general por medio de los filtros de búsqueda disponibles en las bases de datos utilizadas, como se observa en Tabla 1.

**Tabla 1**

*Filtros de búsqueda en bases de datos.*

	Área temática
<b>WoS</b>	Education Educational Research or Psychology Multidisciplinary or Education Scientific Disciplines or Psychology Educational or Humanities Multidisciplinary or Social Sciences Interdisciplinary or Social Issues or Political Science or Education Special or Area Studies or Management or History or Sociology or Social Work or Cultural Studies or Anthropology (Web of Science Categories)
<b>Scopus</b>	Social Sciences, Arts and Humanities, Psychology, Bussiness, Multidisciplinary, Mathematics, Economics, Chemistry
<b>Scielo</b>	Education, Educational, Research, Multidisciplinary, Special Disciplines, Scientific Psychology, Sciences, Lingüística, Humanities, Social, Sociología, Historia, Antropología, General, Interdisciplinary Internal, Language, Literatura, Geografía, Health Services, Studies, Biología, Filosofía, Química, Comunicación, Cultural Organic, Policy, Science Applied, Care, Psiquiatría, Economía, Environmental Issues, Música, Neurociencias, Enfermería, Oral, Pediatría, Political Public, Sport Area, Biotechnology, Demografía, Experimental, Freshwater, Gestión, Occupational, Physical, Theater, Administration, Animal, Arqueología, Arte, Behavioral, Biodiversity, Biological, Negocios, Computer, Conservation, Dairy, Baile, Developmental, Ecology, Finance, Geología, Geosciences, Information, Mathematical, Psychoanalysis, Religión, Respiratory, Romance, System, Systems, Veterinary, Work
<b>Dialnet</b>	No es posible realizar filtro temático

Fuente: Elaboración Propia

## 2.3. Muestra y criterios de inclusión

A partir de la búsqueda inicial se llegó a un resultado de 9811 artículos. Se realizó un proceso de dos etapas para identificar la muestra final. En un primer momento se leyeron *abstract* y se filtraron los artículos que cumplieran con los criterios de inclusión (revisar Tabla 2 con criterios de inclusión y exclusión). Con ello llegamos a un total 986 artículos.

**Tabla 2**

*Criterios de inclusión y exclusión.*

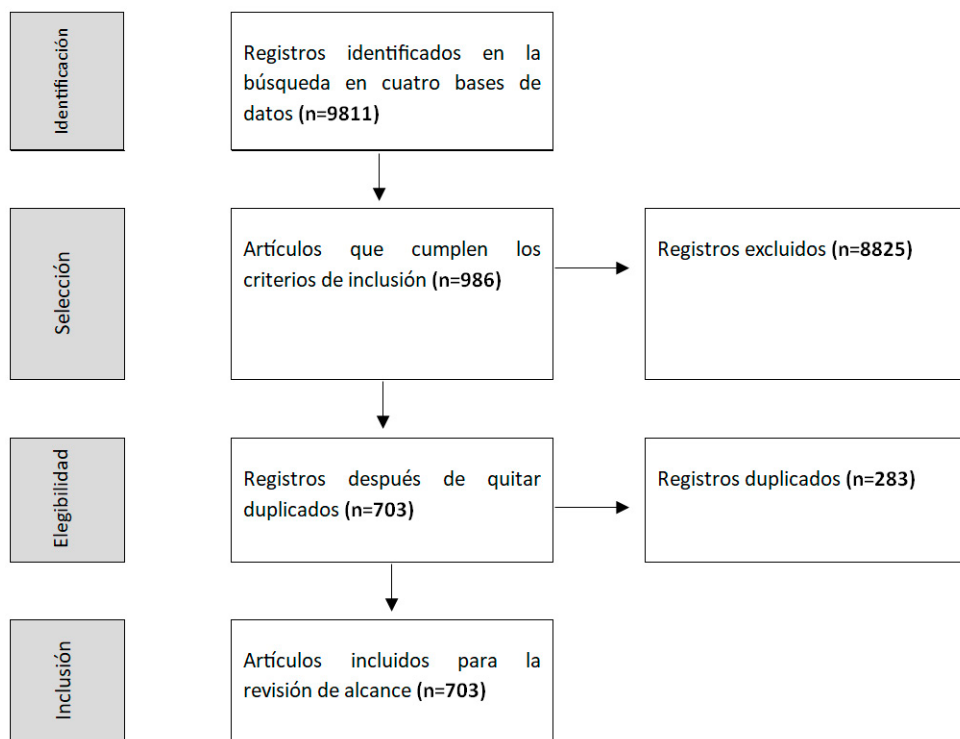
	Inclusión	Exclusión
<b>Tópico de interés</b>	Docentes en Chile, su quehacer, sus relaciones, regulaciones, disposiciones, vínculos afectivo-laborales.	Estudios que aborden a la escuela o la educación en Chile sin focalizar el análisis en la figura del docente.
<b>Trabajo docente</b>	Profesores/as de primaria y secundaria en Chile	Educador/a de párvulos; Académicos/as; Formador de formadores; Prácticas de Formación Inicial Docente; Educadores populares.

Fuente: Elaboración Propia.

En un segundo momento se eliminaron los artículos duplicados de las cuatro bases de datos ( $n=282$ ), llegando a un número final de 703 artículos para revisión completa (ver Figura 1). Este número es uno de los hallazgos relevantes de este trabajo, pues, en tanto revisión de alcance de la literatura, se reconocen los registros elegibles e incluidos como el mismo corpus, pues su foco incluye la totalidad de los artículos elegibles para ofrecer una visión panorámica y caracterizar el campo (Tricco et al., 2018).

**Figura 1**

*Flujo de revisión de alcance.*



Fuente: Elaboración Propia

## 2.4. Flujo de análisis

A los 703 artículos incluidos se le realizó dos tipos de análisis. En primer lugar, un análisis descriptivo en base a siete descriptores generales: i) año de publicación del artículo, ii) idioma en que se escribe, iii) revista en que se publica, iv) número de autores/as, v) género primer/a autor/a, vi) afiliación institucional primer/a autor/a, y vii) características primer/a autor/a. Con este análisis se atiende a la pregunta respecto a las principales características que componen el campo de estudio del profesorado en Chile entre los años 2006 y 2023.

En segundo lugar, se realizó un análisis temático (Braun and Clarke, 2012) realizando una revisión inductiva de los títulos y resúmenes de los 703 artículos. Esto permitió crear cinco dimensiones para agrupar los estudios del profesorado chileno en los últimos 17 años, cada una de ellas con subdimensiones que permitan caracterizar el corpus de literatura. En particular, el equipo de investigación interrogó los artículos en torno a las siguientes preguntas para categorizarlos: i) ¿Cómo emerge el profesorado en la investigación?, y ii) ¿De qué aspecto del ser docente se ocupa la investigación?

A partir de estas preguntas se codificaron los artículos en cinco dimensiones primarias: i) identidad docente, ii) relaciones cotidianas del profesorado, iii) quehacer pedagógico, iv) regulaciones al trabajo docente y, finalmente, v) discursos sobre docentes. Si bien estas dimensiones nos permiten caracterizar el campo de estudio del profesorado, también nos permiten acercarnos a una primera interpretación sobre cómo aparece configurada la subjetividad del profesorado en esta revisión de alcance.

Finalmente, dos comentarios respecto a la forma de reportar los análisis que ayudarán a su comprensión. Primero, la variable año de publicación del artículo permitió configurar dos períodos: 2006-2017 y 2018-2023. El criterio de distinción es que la última distingue los últimos cinco años completos en producción académica, sumando la mitad del año 2023. Estos períodos cumplen un rol significativo en el análisis de los resultados. En segundo lugar, el análisis seguirá la siguiente lógica: se reportará el porcentaje del total y luego seguirá el número total de artículos al que corresponde dicho porcentaje. Por ejemplo: 83,9% (590) o utilizando paréntesis (61,8% - 173).

## 3. Resultados

### 3.1. Análisis descriptivo

#### Años

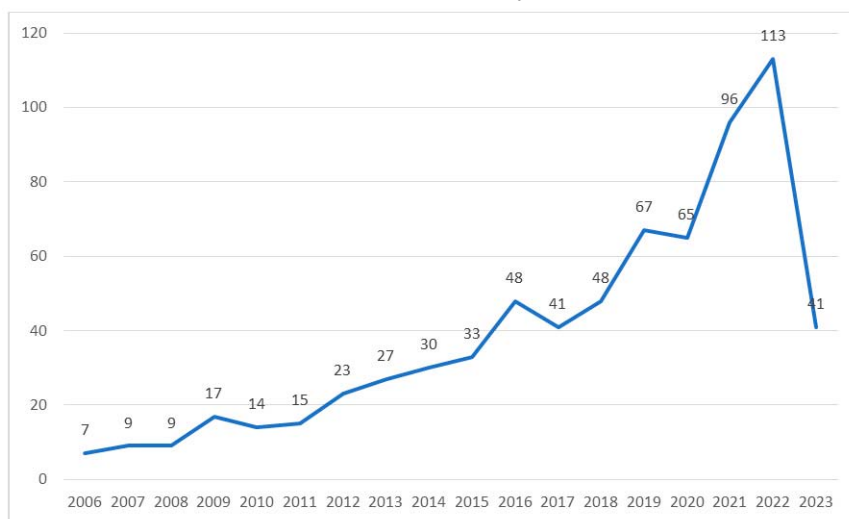
En la Figura 2 es posible observar la evolución en el tiempo del volumen de artículos publicados en el campo de estudio sobre el profesorado entre el 2006 y el 2023. Como se aprecia, existe una curva en acenso cuyo porcentaje promedio de incremento año a año es de un 16,8%, existiendo años como el 2009, el 2012, el 2016, el 2019 y el 2021 en que ese porcentaje aumenta por sobre el 40%. El promedio de artículos publicados estos 17 años corresponde a 39, aumentando a 78 durante los últimos cinco años (2018 a 2022<sup>1</sup>). Lo anterior muestra que el campo de estudio del profesorado ha duplicado su productividad interna en los últimos cinco años, generando un volumen tal que permite configurar un terreno propio y significativo de construcción de conocimiento.

---

1. La búsqueda del año 2023 fue realizada entre abril y junio, por lo que es posible estimar que el número (n) de los 41 artículos debiesen al menos duplicarse.

**Figura 2**

*Evolución por años del campo de estudio sobre el profesorado en Chile 2006 - 2023.*



Fuente: Elaboración Propia.

**Idioma**

La productividad académica del campo de estudios del profesorado en Chile está mayoritariamente escrita en español. Un 83,9% (590) lo hace en esta lengua, mientras que solo un 16,1% (113) lo hace en inglés. Ahora bien, es importante recordar que solo se han incluidos artículos en estos dos idiomas, siendo incierto el número de artículos en el campo escritos en otras lenguas.

Si tomamos los dos períodos de años como variable de análisis, se observa que entre los años 2006 y 2017, solo un 9,1% (25) de los 273 textos publicados en esos años fueron escritos en inglés, mientras que en el período que va desde 2018 hasta 2023, un 20,5% (88) de los 430 que se publicaron en el período fueron divulgados en inglés. Es decir, en los últimos cinco años se duplica el porcentaje de artículos publicados en inglés, pasando de uno a dos de cada 10 trabajos. Es posible inferir que este aumento se vincula al programa Becas Chile al extranjero, como se profundizará en la discusión.

**Revistas**

Al profundizar en las revistas en que están publicados los artículos que componen el campo de estudio del profesorado es posible señalar que se ha publicado en 279 revistas distintas. La gran mayoría (84,7% - 237) con solo un (61,8% - 173), dos (16,8% - 47) o tres (6,1% - 17) artículos publicados.

Ahora bien, si tomamos el grupo de revistas que concentran seis o más publicaciones, nos encontramos con 27 revistas que corresponden al 9,6% de las revistas. Este grupo acumula 318 publicaciones, es decir, el 45,2% de lo producido en el campo. Entre estas destaca la revista *Estudios Pedagógicos de Valdivia*, la más relevante por lejos al interior del campo, concentrando por sí sola el 10,2% de la producción en el campo, es decir, 72 publicaciones. De este grupo, la mayoría son revistas de Chile (10), seguidas por España (4), Colombia (4), Costa Rica (3), Brasil (3), México (2) y Estados Unidos (1). Llama la atención que la segunda y tercera revista con más publicaciones, 17 artículos cada una, son de Costa Rica (Revisa

Educación UCR y Revista Electrónica Educare). Junto con ello, 18 tienen como indexación principal Scopus, siete SciELO, una WoS y una ERIH Plus.

### **Número de autores**

Respecto al número de autores/as que tiene los artículos que componen el campo de estudios del profesorado, se observa una distribución equilibrada, predominando las duplas en la escritura con un 29,1% (169) de los artículos del campo; seguido de cuatro o más autores/as con un 25,4% (179), un/a autor/a con un 24% (169) y finalmente, tres autores/as con un 21,3% (150). Es posible señalar que solo 1 de 4 artículos del campo son escritos por una sola persona, lo que habla de un campo de trabajo donde prima el escribir con más personas.

### **Género de la primer/a autor/a**

Respecto a la distribución de la productividad académica del campo según el género de la primera o el primer autor de cada artículo, se observa que es un campo donde mayoritariamente escriben autoras mujeres, concentrando el 53,5% (367) de la productividad interna del campo, mientras que los hombres concentran el 46,4% (327) de la misma.

Al preguntarnos por el comportamiento de esta diferencia en tiempo, la brecha disminuye. Si en el período entre 2006-2017 la diferencia mujeres y hombres era 56,4% vs 43,6% respectivamente, en el período 2018-2023 esta diferencia disminuye a 51,6% de productividad femenina y 48,4% de productividad masculina. Es decir, en los últimos cinco años la productividad entre hombres y mujeres se ha ido equiparando, aun conservando una leve mayoría femenina.

### **Afiliación institucional de la primer/a autor/a**

Respecto a la afiliación institucional del primer/a autor/a, se identifican 117 afiliaciones institucionales que participan del campo de estudios del profesorado. En su gran mayoría, con un 77,8% (91), las primeras autorías están afiliadas a universidades, le sigue la afiliación a colegios, escuelas y liceos con un 11,1% (13), seguidos de fundaciones, ONGs y Sociedades con un 8,5% (10) y un número muy menor de artículos cuya primera autoría está afiliada o a direcciones municipales, con un 1,7% (2) o al Ministerio de Educación, con un 0,9% (1). Es esperable que el campo académico esté conformado mayoritariamente por afiliaciones universitaria, siendo interesante interrogar a las personas de colegios, escuelas y liceos que se animan a escribir artículos académicos y cuestionar por qué el sector público no universitario participa de forma tan escueta en el campo.

Este análisis se puede profundizar aún más si consideramos las instituciones que tienen diez o más artículos, es decir, instituciones que participan de forma significativa en el campo. Esto permite identificar 22 instituciones (18,8% de las 117), todas universitarias, que son responsables del 72,8% (512) de la productividad en el campo. Salvo la Universidad Autónoma de Barcelona, son universidades de Chile. Casi un 25% de la producción en el campo la concentran tres instituciones: PUC de Santiago (13,3% - 68), PUC de Valparaíso (10,2% - 52) y la Universidad de Chile (9,6% - 49). Un segundo grupo concentra otro 30% de la producción del campo y está compuesto por nueve instituciones: la U. Católica del Maule (6,3% - 32), la U. Católica de Temuco (5,9% - 30), la U. Alberto Hurtado (4,9% - 25), la U. Católica de la Santísima Concepción (4,9% - 25), la U. de Concepción (4,7% - 24), la U. Autónoma de Chile (3,9 - 20), la U. de Playa Ancha (3,7% - 19), la U. Católica Silva Henríquez (3,5% - 18) y la U. de Santiago (3,5% - 18). Es decir, esta docena de instituciones universitarias concentran un poco más de la mitad (54,1%) de la productividad del campo, representando los espacios institucionales centrales del campo.

### Características de las primer/as autor/as

El número de las personas que ha escrito artículos como primero/as autoras en este campo son 503. Al profundizar en las características de este grupo, se observa que la mayoría de las personas, es decir un 76,9% (387), ha publicado en una sola ocasión. Si a este grupo incluimos el 14,9% (75) de personas que ha escrito dos veces y el 3,2% (16) que ha escrito tres veces como primer/a autor/a, se puede afirmar que el 95% (478) de las personas que publica en el campo lo ha hecho entre una y tres veces.

Este análisis nos permite focalizar la mirada en un grupo más interesante dentro del campo: el 5% (25) de quienes escribe más de tres artículos. Se observa que, de estas 25 personas, un 2,6% (13) escribe cuatro artículos, 1,8% (9) escriben cinco artículos, y solo una persona, es decir 0,2% escribe seis artículos, otra, siete artículos y otra, ocho artículos en el campo. Este grupo representa la fuerza más activa del mismo al hacer del campo uno de sus focos principales de productividad académica.

Al hacer *zoom* en este 5%, se observa que este grupo acumula el 16,8% de la producción total del campo y está encabezado por la Premio Nacional de Educación del año 2013 Beatrice Ávalos Davidson, quién participa con ocho publicaciones en el campo. Algunas características adicionales de este grupo son que 24 de ellos/as tienen estudios doctorales y uno nivel magister; la mitad de ellos/as cursa sus estudios de postgrado en Chile y la otra mitad fuera del país, predominantemente en España. De formación de origen, predominan las profesoras y profesores (15) de casi todas las subdisciplinas (ciencias, educación física, lengua castellana y comunicación, historia y geografía, filosofía, inglés, religión, educación diferencial, artes visuales y educación general básica); le siguen los/as psicólogos/as (7), un par de ingenieros/as y un antropólogo social. A diferencia de lo que ocurre con la distribución de las 503 primeras autoras/es, que son mayoritariamente mujeres, en este subgrupo el 60% (15) son hombres y el 40% (10) son mujeres. Lo anterior da cuenta de un campo cuyo grupo más activo está mayoritariamente formado por personas con estudios de nivel doctoral, docentes y psicólogos/as de formación y hombres.

### 3.2 Análisis temático

#### Dimensiones principales

Siguiendo las fases sugeridas por Braun y Clarke (2012), tras familiarizarnos con los títulos y resúmenes de los 703 artículos y generar códigos iniciales, el equipo sostuvo un conjunto de reuniones de análisis en que fue buscando y nombrando temas que nos parecían claves para organizar y ofrecer claridad respecto a ciertos patrones de sentido que observamos a lo largo de la base de datos. Este proceso nos llevó a elaborar cinco dimensiones y 19 subdimensiones que permiten agrupar el conjunto de textos que componen el campo de estudios del profesorado (ver Tabla 3). Cada una de las cinco dimensiones primarias respondió a preguntas generadoras.



**Tabla 3***Dimensiones y subdimensiones del campo de estudios del profesorado en Chile.*

Dimensión	Subdimensión	N	%	N	%
				Dimensión	Dimensión
A–Identidad docente	Identidad Docente	64	9,1	102	62,7
	Salud laboral	38	5,4		37,3
B–Relaciones cotidianas del profesorado	Docente-estudiante	58	8,2	136	42,3
	Docente-apoderado	14	2,0		10,2
	Docente-comunidad escolar	14	2,0		10,2
	Docente-docente	34	4,8		24,8
	Docente-directivo	10	1,4		7,3
	Docente-educador tradicional	4	0,6		2,9
	Docente-investigador	2	0,3		1,5
C–Quehacer pedagógico	Currículum	8	1,1	274	2,9
	Enseñanza-aprendizaje	131	18,6		47,8
	Evaluación	21	3,0		7,7
	Valoración tema pedagógico-curricular	93	13,2		33,9
	Valoración temas actitudinales	21	3,0		7,7
D–Regulaciones al trabajo docente	Condiciones laborales	22	3,1	130	16,9
	Políticas del sistema escolar	60	8,5		46,2
	Políticas docentes	48	6,8		36,9
E–Discursos sobre docente	Docentes y sociedad	29	4,1	61	47,5
	Trabajo docente	32	4,5		52,5
Total		<b>703</b>	<b>100</b>	<b>703</b>	

Fuente: Elaboración Propia

La primera dimensión atendió a las preguntas ¿qué significa ser profesor hoy?, ¿quién es profesor/a?, y ¿cómo se siente hoy ese profesor/a en el ejercicio de su trabajo? Allí que denominásemos a esta dimensión *identidad docente*. Aquí agrupamos el 14,5% (102) de los artículos que hablan sobre el ser docente y su bienestar/malestar en el trabajo.

La segunda dimensión se organizó en torno a las preguntas ¿con quién se vincula cotidianamente el profesorado?, ¿qué les sucede a ellos/as y a otros/as en estos vínculos? Esta dimensión la denominamos *relaciones cotidianas del profesorado* y representa el 19,3% (136) de los trabajos. Esta dimensión incluye el conjunto de trabajos que enfocan la mirada en el vínculo o relación que el profesorado establece con sus estudiantes, colegas, directivos, familias, comunidad, etc.

La tercera dimensión se constituyó en base a las preguntas ¿qué es lo que hace el profesorado en su quehacer?, ¿por qué lo hace?, ¿cómo es que lo hace?, ¿cómo evalúa lo que hace? Esta dimensión la nombramos *quehacer pedagógico* y agrupa un 39,0% (274) de los trabajos, el mayor número de las cinco dimensiones. Los trabajos de esta dimensión se enfocan en aspectos curriculares, didácticos, evaluativos y en valoraciones respecto a aspectos del propio quehacer.

La cuarta dimensión agrupó trabajos considerando la pregunta ¿cómo se regula el trabajo del profesorado?, ¿qué condiciones laborales y subjetivas producen estas regulaciones en

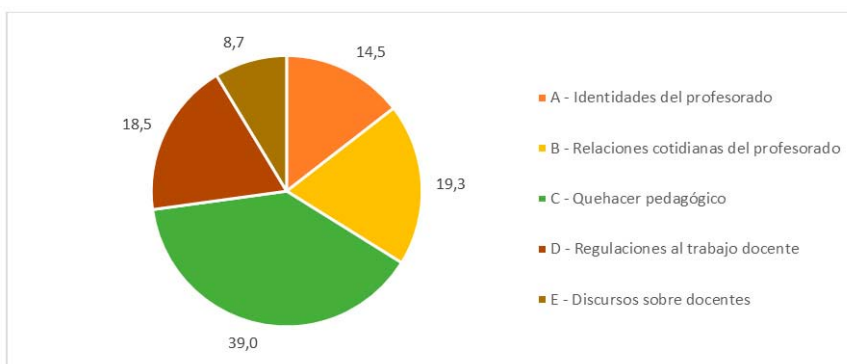
el profesorado?, ¿cómo perciben los/as docentes las prescripciones a las que están sujetos? Nombramos esta dimensión *regulaciones al trabajo docente*, representando el 18,5% (130) de los artículos. Estos trabajos focalizan su mirada en condiciones laborales y políticas educativas que afectan directa o indirectamente al profesorado.

Finalmente, la quinta dimensión se articuló en torno a las preguntas ¿qué se dice sobre el profesorado?, ¿qué discursos se buscan instalar en torno al sentido de su trabajo y rol en la sociedad? Allí que esta última dimensión se denomine *discursos sobre docentes*. Corresponde al 8,7% (61) de los trabajos e incluyen artículos teóricos, ensayos y revisiones de literatura que movilizan discursos en torno al profesorado. Es importante señalar que, internamente, esta dimensión es la que tiene la mayor varianza temática pues, a diferencia de las otras cuatro, su unidad no está dada por el contenido de los artículos, sino por su forma: el ensayo u trabajo más teórico.

La siguiente Figura 3 sintetiza la distribución de las cinco dimensiones en el campo de estudio del profesorado. En las siguientes secciones profundizamos en cada una de las dimensiones, describiendo las subdimensiones que las componen.

### Figura 3

*Dimensiones principales en el campo de estudio sobre el profesorado en Chile 2006 - 2023*



Fuente: Elaboración Propia.

### Identidad docente

Los 102 artículos de esta dimensión han sido agrupados en dos grandes subdimensiones: *identidad profesional* y *salud laboral*. La primera refiere a artículos interesados en comprender y estudiar aspectos de la experiencia docente que conforman su identidad profesional y corresponde al 62,7% (64) de los artículos. La segunda refiere artículos interesados en comprender y estudiar aspectos de la salud laboral del profesorado: síndrome burnout, malestar o bienestar laboral, satisfacción o insatisfacción laboral, efectos psicosociales de la pandemia en el profesorado, entre otros, correspondiendo al 37,3% (38) de los artículos.

Al distinguir la producción de cada subdimensión según los dos períodos de años, se observa que entre 2006-2017 se producen 34 trabajos con una distribución similar en ambas subdimensiones: 52,9% (18) corresponden a identidad profesional y 47,1% (16) a salud laboral. Sin embargo, en los 68 trabajos que se agrupan en los años 2018-2023, existe un aumento significativo de la productividad en la subdimensión identidad profesional, representando un 67,6% (46) frente al 32,4% (22) de la subdimensión salud laboral. En los últimos cinco años aumenta casi en un 15% la producción en la subdimensión identidad profesional. Es posible que lo anterior se vincule con estudios que, abordando el tema de la movilización docente del

2014-15 y la consecuente promulgación de la ley de carrera docente, comienzan a publicarse a partir de este período.

Junto con ello, al distinguir la producción de cada subdimensión según género del primer/a autor/a, se aprecia que los primeros autores hombres escriben en ambas subdimensiones de forma similar (52,2% - 24 en identidad y 47,8% - 22 en salud laboral), mientras que las primeras autoras mujeres escriben mayoritariamente en la subdimensión identidad docente (71,4% - 40), y en menor medida en la subdimensión salud laboral (28,6% - 16).

### Relaciones cotidianas del profesorado

Los 136 artículos que componen esta segunda dimensión han sido agrupados en siete subdimensiones, cada una refiriendo al tipo de actoría con quien el profesorado establece un vínculo. Estas son *docente-estudiantes* (42,6% - 58), *docente-docentes* (25,0% - 34), *docente-apoderados/as* (10,3% - 14), *docente-comunidad escolar* (10,3% - 14), *docente-directivos/as* (7,4% - 10), *docente-educador/a tradicional* (2,9% - 4) y *docente-investigador/as* (1,5% - 2). Se observa que las relaciones con estudiante, colegas y apoderados/as concentra el 77,9% de los trabajos.

En esta subdimensión es significativa la diferencia que hay en relación al género del o la primera/a autor/a. En la dimensión, el 60,3% (82) de los trabajos son escritos por mujeres y un 39,7% (54) por hombres. En todas las subdimensiones las mujeres escriben igual o más número de artículos que los hombres, siendo especialmente cierto lo anterior para los casos en que el vínculo se enfoca en estudiante (70,7% mujeres vs 29,7% hombres) y apoderados/as (71,4% mujeres vs 28,6% hombres). La única excepción es el vínculo de docente con sus colegas, en este caso, los hombres publican mayor número de artículos como primer autor que sus colegas mujeres (38,2% mujeres vs 61,8% hombres).

### Quehacer pedagógico

En la tercera dimensión hemos agrupado 274 artículos en cinco grandes subdimensiones. En primer lugar, está la subdimensión *currículum* (2,9% - 8), que incluye aquellos trabajos cuyo foco está en aspectos del trabajo docente explícitamente vinculados temáticas de desarrollo curricular, interrogando el para qué y el qué enseñar del quehacer pedagógico. Luego, está la subdimensión *enseñanza y aprendizaje* (47,8% - 131), agrupando un poco menos de la mitad de toda la dimensión. Los 131 textos de esta subdimensión incluyen todos los trabajos que abordan un aspecto didáctico o una estrategia metodológica en torno a la enseñanza y el aprendizaje, generalmente de una disciplina específica. Hay trabajos que van desde la enseñanza del cálculo, la conciencia geográfica o la lectoescritura, hasta conocimientos más genéricos como la educación sexual o aspectos didácticos transversales como el juego, aprendizaje basado en proyecto, entre otros. La tercera subdimensión se enfocan en la evaluación (7,7% - 21) del proceso de enseñanza y aprendizaje, estando la mayoría de los trabajos enfocados a la evaluación en el aula. Las dos últimas subdimensiones incluyen el conjunto de trabajos que indagan en la percepción del profesorado sobre temas específicos que hemos agrupado en temas pedagógicos curriculares (33,9% - 93), como ciudadanía, inclusión, interculturalidad, educación sexual, entre otros y la valoración por temas actitudinales (7,7% - 21), como aspectos socioemocionales que se viven en la sala de clases, la autoeficacia percibida en el acto pedagógico, la disposición al cambio, entre otros. Esta última subdimensión preferimos dejarla en esta dimensión, y no en *identidad docente*, pues las percepciones recogidas, en general, se relevan en función de y se relacionan con el espacio aula y el vínculo pedagógico, antes que con aspectos identitarios.

En esta dimensión no encontramos análisis adicionales que destacar. Si es relevante señalar que las subdimensiones *enseñanza y aprendizaje y valoración de temas pedagógico-curriculares*, juntas, concentran el 31,8% (224) de los trabajos de la totalidad del campo. La diferencia entre ambas subdimensiones es que la primera refiere a investigar el diseño, implementación y/o potencial impacto de una estrategia didáctica específica en algún saber del conocimiento disciplinar o pedagógico, mientras que la segunda aborda la percepción del profesorado sobre estos saberes. En este último caso, son temas más abstractos, destacando especialmente los temas de ciudadanía, inclusión y reflexión docente. De cualquier forma, es posible señalar que casi un tercio de los trabajos del campo de estudios sobre el profesorado se vincula a trabajos en torno la enseñanza y el aprendizaje y la valoración que se tiene sobre estos temas pedagógico-curriculares.

### **Regulaciones al trabajo docente**

Los 130 artículos que componen la cuarta dimensión han sido agrupados en tres grandes subdimensiones. En primer lugar, está la subdimensión *condiciones laborales* (16,9% - 22), que incluye aquellos trabajos cuyo foco está en comprender y estudiar aspectos contextuales del trabajo docente y cómo influyen en decisiones motivacionales. Por ejemplo, artículos sobre condiciones de empleabilidad, características del mercado de trabajo del profesorado y condiciones que llevan a la deserción o permanencia en el trabajo de los/as docentes. Luego está la subdimensión *políticas del sistema escolar* (46,2% - 60), que incluye trabajos cuyo foco está en la percepción o efectos que tienen un conjunto de políticas del sistema escolar en el trabajo docente, destacando especialmente las políticas de rendición de cuentas y de inclusión e integración escolar. Finalmente, está la subdimensión *políticas docente* (36,9% - 48), que incluye artículos cuyo foco está en la percepción o efectos que tienen un conjunto de políticas específicamente dedicadas a regular el trabajo docente, destacando la Política de Evaluación Docente y la ley de Carrera Docente. En esta dimensión tampoco encontramos variaciones relevantes que destacar.

### **Discursos sobre docentes**

Finalmente, la quinta dimensión está compuesta por 61 artículos que hemos agrupado en dos grandes subdimensiones. En primer lugar, está la subdimensión *docentes y sociedad* (47,5% - 29), que incluye un conjunto variopinto de temáticas sobre las que quienes escriben buscan orientar o elaborar un posicionamiento sobre el papel que el profesorado pudiese/debiese cumplir en torno a temáticas como la inclusión, la evaluación, la sociedad del conocimiento, la organización del profesorado, la reflexión, entre otros. Luego está la subdimensión *trabajo docente* (52,5% - 32), que incluye trabajos cuyo foco está en generar una discusión o un análisis crítico de aspectos especialmente sensibles para el quehacer docente como las políticas de rendición de cuentas, la interculturalidad o la policiticidad del docente junto con análisis históricos sobre el profesorado, entre otros. Lo que distingue a esta dimensión de las otras es que son trabajos de tipo ensayo o análisis críticos, elaborando un discurso en torno al profesorado en estas dos subdimensiones.

#### 4. Discusión y cierre

Este trabajo se planteó el desafío generar una mirada panorámica del campo de estudio del profesorado en Chile entre los años 2006 y 2023 mediante i) la caracterización de sus rasgos principales y ii) la identificación de sus temas centrales. Para hacer esto, se utilizó una revisión de alcance (Tricco et al., 2018). La diferencia entre una revisión sistemática y una de alcance puede ser evocada con la siguiente metáfora en torno a un bosque. Las revisiones sistemáticas se enfocan en preguntas específicas que se realizan a un campo del saber, es decir, implican trazar y seguir un camino dentro de un bosque con rumbo definido, reportando con exhaustividad los principales árboles o textos que componen dicho camino. En cambio, las revisiones de alcance no ingresan al bosque, más bien suben a la montaña más cercana y, desde lo alto, ofrecen una mirada comprensiva y general del mismo.

Utilizando esta metáfora, es posible señalar que desde lo alto se observa que el campo de estudio del profesorado en Chile entre los años 2006 y 2023 es un campo de investigación compuesto por 703 textos. Un volumen macizo de trabajos que, gracias al análisis aquí ofrecido, sabemos i) aumenta en el tiempo, con un promedio de casi 80 artículos al año en los últimos 5 años; ii) es un saber producido sobre todo en español; iii) que se publica mayormente en revistas chilenas y de Latinoamérica; iv) en donde predominan las mujeres como primeras autoras; v) escribiendo mayoritariamente en duplas o más personas; vi) desde universidades chilenas como afiliación principal; y vii) con 25 personas con cuatro o más artículos en el campo, representando estas personas la fuerza activa del campo, quienes, en su mayoría, son de primera profesión docentes, con estudios doctorales y afiliados a una universidad. Estos datos dan cuenta de un campo en crecimiento, robusto, nativo, en el sentido de nacional y pedagógico.

Un elemento clave para hacer inteligible el importante aumento en la productividad del campo en los últimos años está dado por el programa Becas Chile del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, que desde su creación el año 2008, ha becado a cerca de 40.000 personas (Senado, 2023). Esto ha implicado un aumento de las personas que han desarrollado investigación mediante sus estudios de magister o doctorado en el área de educación y, por ende, en el campo del profesorado. De hecho, según la información proporcionada por el Departamento de Estudios y Gestión Estratégica de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) para el año 2020, educación es la principal área de estudio dentro del área de ciencias sociales de los estudiantes de doctorado y magister tanto en Chile como en el extranjero (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, 2021).

Junto con ello, es relevante destacar que el campo del profesorado en Chile es uno donde hay una fuerte presencia de académicas mujeres (53,5%). Esto es significativo pues, como señalan Mandiola et al. (2019), las universidades chilenas funcionan como organizaciones académicas genderizadas, donde las estructuras, prácticas y culturas institucionales refuerzan y perpetúan desigualdades de género. En concreto, argumentan que el entorno universitario genera prácticas de exclusión y desventaja para las mujeres. Allí que el hallazgo de que este sea un campo con una mayoritaria presencia de mujeres como primeras autoras es un dato que invita a generar mayores estudios, para saber cuán excepcional y contracultural es esto en el entorno académico del país, al menos en otros campos propios de la educación.

Frente a lo anterior, una pregunta relevante que emerge de los datos más descriptivos es ¿De qué manera nos interpela a quienes estamos interesados en el campo del profesorado en Chile el que se estén produciendo alrededor de 80 artículos anuales en los últimos 5 años? ¿Cuánto nos conocemos quienes participamos de este campo? ¿Es posible pensar en formas académicas de encuentro y socialización de nuestros trabajos al interior de este campo? ¿Cuáles son los principales hallazgos y las principales tensiones que vemos al interior del

campo? ¿Qué significa para el tipo de conocimiento que se construye en el campo que exista una importante presencia de mujeres como primeras autoras? ¿Qué podemos decirle tanto al profesorado como a quienes generan políticas docentes desde el mundo de la academia? Junto con ello, es relevante preguntarse ¿Cómo se vincula esta producción académica con las condiciones materiales y subjetivas de los/as docentes? ¿Qué papel tiene el profesorado en ejercicio en participar de este campo? ¿De qué formas participa?

Si retomamos la metáfora del bosque y la relacionamos con el segundo desafío de este trabajo, es posible señalar que desde lo alto se observan cinco grandes temas centrales o circuitos, con 19 subtemas o senderos. Los cinco circuitos componen dimensiones en que la subjetividad docente se despliega: su identidad, sus relaciones, su quehacer pedagógico-curricular, las regulaciones que circunscriben su labor y los discursos sociales que buscan dar sentido y orientar el trabajo docente. Dentro de estos circuitos, hay cinco senderos especialmente transitados: estudios respecto al conocimiento didáctico de diversas disciplinas a enseñar y aprender; la valoración de temas pedagógico-curriculares como la inclusión, la diversidad o la interculturalidad; la identidad del profesorado; las políticas del sistema escolar; y el vínculo entre docente y estudiantes. Estos hallazgos dan cuenta de un campo que se despliega en diferentes direcciones, profundizando en los desafíos del ser y quehacer docente.

Frente a este segundo hallazgo, nos preguntamos ¿De qué forma estos temas perfilan los focos de interés y desafíos del profesorado? ¿Qué otros senderos o temas se pueden reconocer? ¿De qué forma dialogan y se interconectan estos circuitos y senderos? Y, lo más importante, para este equipo de trabajo: ¿qué están diciendo de forma más sistemática y exhaustiva cada uno de estos temas sobre la subjetividad predominante en Chile del profesorado? Para ello, hay que entrar al bosque.

Concluimos el trabajo retomando las ideas planteadas por [Hargreaves \(2010\)](#) y [Martínez \(2001\)](#) para enfatizar la relevancia de la conformación del campo de estudios del profesorado. El autor inglés cuenta que como estudiante doctoral en la década de los años 70 encontró tres libros para comprender el campo de estudio del profesorado. Hoy, un/a estudiante doctoral que desee estudiar al profesorado chileno no solo cuenta con un abundante material en formato artículo, sino un conjunto importante libros, revistas, videos y otras fuentes que le obligan a tomar decisiones por cuáles senderos quiere transitar. Junto con ello, la autora argentina nos mencionaba tres corrientes claramente distinguibles que abordaban los estudios del profesorado: la psicología atendía el malestar y sufrimiento docente, la sociología los procesos reales de trabajo y la proletarización del oficio, y la antropología las prácticas cotidianas que tienen lugar en las culturas escolares. Hoy, las cinco grandes temáticas que identificamos articulan estos enfoques y muchos más. Es decir, hay una integración interdisciplinaria de la subjetividad y el trabajo docente que torna al campo de estudios del profesorado uno mucho más complejo y desafiante. Esperamos que quienes forman parte o se identifican con este campo como espacio de desarrollo académico y profesional se animen a convocar al mismo campo a generar procesos metacognitivos y reflexivos sobre su propia productividad.

## Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11230777: “Subjetividad docente en contextos escolares de experimentación pedagógica: estudio cualitativo sobre formas alternativas de configurar la profesión docente”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. Agradecemos los comentarios y retroalimentación de Cecilia Peña-Faúndez, profesora que se unió a este equipo de investigación durante el transcurso de escritura de esta publicación.

## Referencias

- Acuña, F. (2018). El surgimiento de la voluntad etnográfica en la investigación educacional chilena. In J. Assaél & A. Valdivia (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile* (pp. 31–58). Universitaria.
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. (2021). *Compendio estadístico ANID 2016/2020*. <https://github.com/ANID-GITHUB/>.
- Ávalos, B. (1986). *Teaching Children of the Poor: An Ethnographic Study in Latin America*. International Development Research Centre. <http://eric.ed.gov/?id=ED328938>.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate* (3rd ed.). Policy Press.
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Chile: The Evolution of Educational Policy, 1980–2014. In S. Schwartzman (Ed.), *Education in South America: Education Around the World* (pp. 179–200). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5040/9781474243223.ch-008>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper (Ed.), *American Psychological Association. APA handbook of research methods in psychology. Vol. 2 Research Designs* (pp. 57–71). American Psychological Association.
- Cox, C., Jara, C., & Sánchez, M. (2022). Citizenship education in Chile: Curricular orientations and teachers' beliefs in a context of political crisis and social mobilization. *The Curriculum Journal*, 33(2), 314–330. <https://doi.org/10.1002/CURJ.164>.
- Craig, C. J. (2009). Teacher Research and Teacher as Researcher. In L. J. Saha & G. A. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 61–70). Springer.
- Díaz, A. (2021). Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 395–404. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rced.70275>.
- Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1–16. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>.
- González, E. (2015). *Arriba Profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente*. América en Movimiento.
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism: The legacy of Dan Lortie's Schoolteacher: A sociological study. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00472.x>.
- Mandiola, M., Ríos, N. y Varas, A. (2019). “Hay un tema que no hemos conversado” La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 56(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.10>.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente a una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. *LASA, Latin American Studies Association, XXIII (Septiembre 6-8)*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/uploads/20101010114346/abriendo.pdf>.
- Melo, P. (2021). Pertinencia, implementación y efecto de las políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. Revisión sistemática del discurso docente. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 277–301. <https://doi.org/10.15359/REP.16-2.14>.
- Nuñez, I. (1986). *Gremios del magisterio: setenta años de historia 1900-1970*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

- Núñez, I. (1987). *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Núñez, I. (1990). *Reformas Educativas e Identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Núñez, I., & Vera, R. (1988). *Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Núñez Silva, L., & Otondo Briceño, M. (2020). Revisión sistemática sobre la actitud del docente de educación regular hacia la inclusión de estudiantado con necesidades educativas especiales en contexto de programas de integración escolar. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(12), 10–32.
- Oyarzún, C., & Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y Nueva Gestión Pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>.
- Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261–272. <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.3.261>.
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews [Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas]. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/J.RECESP.2021.06.016>.
- Robertson, S. L. (2016). The Global Governance of Teachers' Work. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 275–290). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch15>.
- Saha, L. J., & Dworkin, G. A. (2009). Introduction: New Perspectives on Teachers and Teaching. In L. J. Saha & G. A. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (p. 1192). Springer.
- Sánchez, M., & Corte, F. (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(1), 97–124. <https://doi.org/10.48102/RLEE.2013.43.1.285>.
- Schiefelbein, E. (1990). La investigación educativa en América Latina: de la fase artesanal a la fase industrial. In *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada* (Issue 1, pp. 61–67). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3113786>.
- Schiefelbein, E., & Farrell, J. P. (1982). *Eight Years of Their Lives. Through Schooling to the Labour Market in Chile*. International Development Research Centre.
- Senado. (2023, September 21). Becas Chile: Comisión Desafíos del Futuro pide revisar posible devolución del beneficio. *Www.Senado.Cl*. <https://www.senado.cl/becas-chile-comision-desafios-del-futuro-pide-revisar-devolucion-del>.
- Tricco, A., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M., Garritty, C., ... Straus, S. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>.
- Venegas, C. (2021). ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(43), 225–248. <https://doi.org/10.21703/REXE.20212043VENEGAS12>.



- Venegas, C. (2023). Pensamiento del profesorado chileno sobre saberes pedagógicos: Evidencias de la última década. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 36, 1–29. <https://doi.org/10.25009/CPUE.V0I36.2833>.
- Zemelman, H. (2005). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. In *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (pp. 63–79). Anthropos.



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>

---

# ¿Por qué decidí dedicarme a la docencia? Las voces y posiciones identitarias en profesores en formación de Educación Primaria

Cecilia Hernández Morales, Carles Monereo Font y Crista Weise  
Universidad Autónoma de Barcelona, España

*Recibido: 31 de marzo 2024 - Revisado: 22 de mayo 2024 - Aceptado: 05 de agosto 2024*

---

### RESUMEN


---

La literatura reconoce la importancia de comprender el desarrollo de la identidad docente de los profesores en formación para brindar apoyo y prevenir deserciones. Sin embargo, la falta de estudios que capten la voz de los profesores en formación persiste. Esta investigación cualitativa interpretativa, basada en la Teoría del *Self* Dialógico, explora las voces que influyen en la decisión de ser profesor y las posiciones identitarias que los estudiantes adoptan con respecto a lo que significa ser profesor. Participaron 33 estudiantes de primer año y 40 de cuarto año de la carrera de Educación Primaria en Chile, quienes completaron un cuestionario online con cuatro preguntas abiertas, a las que se aplicó análisis de contenido. En primer año, la voz dominante en la decisión de ser docente fue *Por el gusto de enseñar*, mientras que en cuarto año fue *Para generar cambios en la sociedad*. Además, se destacó la influencia significativa de *Mis profesores* en la decisión de ser docente. Emergieron dos posiciones principales: *Yo-cómo-formador* y *Yo-cómo-agente de cambio*. Se concluye que, a pesar de las diferencias en años de formación, ambas cohortes se posicionaron al integrar su historia personal y expectativas de futuro, influenciadas por voces significativas. La comprensión de este proceso es fundamental para la formación y permanencia en la profesión de los futuros profesores.

*Palabras Clave:* *Self* Dialógico; identidad docente; posiciones del Yo; voces; profesores en formación.

---

\*Correspondencia: Cecilia Hernández (C. Hernández).

 <https://orcid.org/0000-0003-2285-3998> (cecilhernandez65@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0001-7447-985X> (Carles.monereo@uab.cat).

 <https://orcid.org/0000-0003-2491-554X> (Crista.weise@uab.cat).

## Why did I decide to go into teaching? Voices and identity positions of trainee teachers of Primary Education

---

### ABSTRACT

---

Literature recognizes the importance of understanding the development of the teaching identity of pre-service teachers in order to provide support and prevent desertion. However, the lack of studies that capture the voice of pre-service teachers persists. This interpretive qualitative research, based on Dialogical Self Theory, explores the voices that influence the decision to become a teacher and the identity positions that students adopt regarding what it means to be a teacher. Participants included 33 first-year and 40 fourth-year students a Primary Education Teaching Degree in Chile, who completed an online questionnaire with four open questions, to which content analysis was applied. In the first year, the dominant voice in the decision to become a teacher was For the pleasure of teaching, while in the fourth year it was To generate changes in society. In addition, the significant influence of My teachers in the decision to become a teacher was highlighted. Two main positions emerged: I-as-trainer and I-as-agent-of-change. It is concluded that, despite differences in years of training, both cohorts positioned themselves by integrating their personal history and expectations for the future, influenced by significant voices. The understanding of this process is fundamental for the formation and permanence in the profession of future teachers.

*Keywords:* Dialogical Self; teacher identity; I-positions; voices; teachers in training.

---

### 1. Introducción

Durante las últimas dos décadas se ha intensificado la investigación sobre las razones que influyen en la elección de la profesión docente entre jóvenes, y es un tema que sigue siendo relevante por la creciente escasez de ingreso y permanencia en la profesión (UNESCO, 2021). La literatura especializada en formación docente ha identificado las motivaciones intrínsecas, extrínsecas y altruistas como las razones determinantes que influyen en esta decisión (Kyriacou y Coulthard, 2000; Löfström et al., 2010; Thomson et al., 2012; Watt y Richardson, 2008). A lo largo del proceso de formación docente, se ha observado que estas razones pueden cambiar y se integran en el desarrollo de la identidad docente (Chong et al., 2011). Desatender estos aspectos puede conducir a la desmotivación y al abandono de la profesión (Bronkhorst et al., 2014).

La comprensión de las razones detrás de la elección de una carrera en educación es fundamental para definir las características de la identidad docente de los futuros profesores (Watt y Richardson, 2008). En este ámbito, la Teoría del *Self* Dialógico (DST) de Hermans (2001, 2015) proporciona un marco útil para comprender cómo las narrativas sobre las razones para ser profesor y las percepciones sobre la profesión se integran en el desarrollo de la identidad, lo que a su vez influye en el compromiso y la calidad del trabajo del maestro (Fray y Gore, 2018). En consecuencia, este estudio adopta un enfoque centrado en la DST, con la comprensión de la identidad docente como un proceso dinámico compuesto por múltiples posiciones del Yo, cada una con sus propias voces, que se entrelazan en la unidad del Yo a lo largo del tiempo mediante el diálogo interno (Hermans, 2003; Meijers y Hermans, 2018).

Cada posición del Yo es una manifestación contextual de la identidad de una persona, basada en experiencias, recuerdos e intenciones previas (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Cada una de estas posiciones está impregnada de una voz distintiva propia del profesor en formación, revelando significados particulares (Badia y Clarke, 2022). Estudios recientes han enfatizado la importancia de identificar y describir estas múltiples posiciones del Yo para una mayor comprensión del desarrollo de la identidad docente (Assen et al., 2018; Badia et al., 2021; Giralt Romeu et al., 2020; Stenberg y Maaranen, 2020).

A partir de la base investigativa existente sobre la identidad docente, resulta crucial explorar las voces que delimitan las razones y los factores que influyen en la elección profesional, los cuales se configuran incluso antes de ingresar a la facultad, modeladas por más de una década de socialización y experiencias significativas (Thomson et al., 2012). Estos factores inciden directamente en la percepción del trabajo diario y en el nivel de compromiso con la profesión (Alsup, 2006; Lutovac, 2020; Stenberg et al., 2014). Descuidar estos aspectos podría llevar a la desmotivación y a dudas acerca de la vocación (Beijaard et al., 2004; Flores y Day, 2006).

Bajo estas premisas, este estudio explora el desarrollo de la identidad docente entre dos grupos de profesores en formación de Educación Primaria en un mismo programa formativo: un grupo en su primer año y otro en su cuarto año. Estos grupos no pertenecen a la misma cohorte, sino que representan distintos momentos en la formación docente, lo que permite analizar cómo evolucionan las identidades y las razones de ser profesor a lo largo del tiempo. Con la perspectiva de contribuir a ampliar el conocimiento en esta materia desde la DST, el presente estudio pretende aportar evidencia empírica acerca de las voces y las posiciones identitarias dominantes de profesores en formación en Chile, ya que estos elementos se consideran esenciales para caracterizar y comprender el desarrollo identitario (Stenberg et al., 2014). Esperamos vislumbrar algunos elementos que proporcionen información relevante para optimizar y mejorar los procesos formativos.

## 2. Marco conceptual

### 2.1. Elegir ser profesor

La determinación de convertirse en profesor no es simplemente un acto profesional, es una decisión profundamente personal que se encuentra en la intersección de experiencias previas y percepciones sobre la profesión docente (Akkerman y Meijer, 2011). Si bien la pasión por enseñar, la satisfacción de compartir conocimientos y el anhelo de trabajar con niños y jóvenes son motivaciones intrínsecas fundamentales en esta elección, también existen razones altruistas, como el deseo de servir a la sociedad (Flores y Niklasson, 2014; Thomson et al., 2012; Watt y Richardson, 2008). Asimismo, motivaciones extrínsecas, como la influencia de la familia y de profesores juegan un papel significativo en el interés por la docencia (Ralph y MacPhail, 2015). Entender las razones que impulsan hacia la docencia permite vislumbrar qué tipo de profesor se está formando y cuáles son sus perspectivas de desarrollo profesional (Fray y Gore, 2018). La investigación realizada por Watt y Richardson (2008) es paradigmática en este sentido, ya que identificaron tres tipos de profesores en formación, cada uno caracterizado por sus distintas razones, aspiraciones y percepciones sobre la profesión, proporcionando así una base sólida para entender la complejidad y profundidad de esta elección.

En Chile, investigaciones han analizado las motivaciones y razones de los estudiantes que eligen la carrera docente, sugiriendo que estas proporcionan una identidad profesional temprana y son difícilmente modificables durante su formación (Avendaño Bravo y González Urrutia, 2012; Sandoval et al., 2020). El estudio de Sandoval et al. (2020) distingue entre razones intrínsecas y extrínsecas que influyen en las representaciones vocacionales. La vocación extrínseca surge de experiencias sociales y mayoritariamente de la interacción con buenos

profesores, mientras que la intrínseca se basa en estereotipos socialmente compartidos y esperados. Estas representaciones contribuyen al desarrollo de una identidad docente previa a su formación formal. Por lo tanto, entender el discurso vocacional es crucial para comprender la identidad profesional del docente, ya que se manifiesta en el espacio simbólico compartido con sus entornos laborales y sociales.

## 2.2. Diálogos y narrativas en el desarrollo de la identidad docente

Desde DST, existe un reconocimiento creciente de que las narrativas personales, influenciadas por experiencias previas, actúan como un diálogo interno que configuran las percepciones actuales y futuras de los profesores en formación (Akkerman y Meijer, 2011; Raggatt, 2015). Hermans (2002) destaca la importancia del diálogo interno en el proceso de construcción de la identidad docente. Desde la perspectiva del enfoque de Ontología en Movimiento, propuesto por Akkerman et al. (2021), se subraya la necesidad de considerar la naturaleza histórica y dinámica del desarrollo de la identidad docente. Además, este enfoque conceptual reconoce que las posiciones del pasado, del presente y las expectativas futuras son elementos fundamentales en el desarrollo continuo de la identidad.

El estudio de caso de Stoyanova (2021) y el trabajo de Xing et al. (2024) ofrecen ejemplos concretos de cómo los (futuros) profesores interpretan experiencias pasadas en relación con su situación actual. Stoyanova examina el caso de una joven coreana-estadounidense y su evolución en la relación con las matemáticas, evidenciando cómo integra posiciones del yo pasado y del yo presente en la construcción del sentido de sí misma como futura profesora de matemáticas. Xing y colaboradores exploran cómo una profesora en ejercicio se describe a sí misma y sus propósitos profesionales a través de las interpretaciones de sus experiencias.

Por otro lado, Hassemer (2020) propone un enfoque de análisis de las trayectorias narrativas de los profesores en formación para capturar las interpretaciones contextuales de momentos específicos en sus historias personales, lo que influye en su desarrollo identitario. Un estudio reciente realizado por Rinne et al. (2023) revela que un grupo de futuros profesores de Dinamarca y Suecia interpretan las cualidades de ser un buen profesor según sus propias experiencias y perspectivas personales, no necesariamente basadas en su proceso formativo, a pesar de las diferencias en los programas entre ambos países.

## 2.3. Voces, posiciones, posiciones-Yo en la Formación Docente

Las posiciones del Yo reflejan posiciones internas como externas de la identidad. Las posiciones internas revelan voces sobre características y evaluaciones personales, como, por ejemplo, *Yo como profesor comprometido*. Mientras que las posiciones externas incorporan voces significativas internalizadas en el Yo, como por ejemplo, mis alumnos me consideran responsable (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). El concepto de voz, inspirado en Bakhtin (2010), postula que toda autoría humana proviene del diálogo de voces anteriores y siempre se dirige hacia otros, proporcionando una visión detallada de cómo los profesores otorgan significado a diversas experiencias, propósitos y actividades en el desarrollo de su identidad docente.

Hermans (2015) argumenta que cada posición del Yo consiste en dos elementos esenciales: el Yo y la *posición*. El Yo en la posición (desde ahora *posición-Yo*) representa la construcción personal del conocimiento, contribuyendo de manera única a cada posición en el Yo. Mientras que la *posición* refleja la forma precisa que adopta cada *posición* en un momento específico, generando una identidad en constante construcción y negociación (Hermans, 2002). En esta investigación, el término *posición* se centra en cómo cada profesor en formación atribuye un sentido propio de lo que significa ser maestro en un contexto específico, influenciado

por el *Yo*. Esto revela la forma única de pensar y actuar en esa *posición* (Badía y Liesa, 2022). Es crucial destacar que cada profesor en formación asume un conjunto de *posiciones* como profesor según su función como sujeto (el *Yo*) (Badía y Clarke, 2022).

Aplicando el marco conceptual de *posición* y *posición-Yo*, Badía y Liesa (2022) investigaron las identidades de un grupo de 58 profesores catalanes, identificando una completa gama de nueve posiciones, como educar a los niños, planificar la instrucción, apoyar y evaluar el aprendizaje, entre otras, junto con treinta tipos de *posiciones-Yo*. Del mismo modo mismo, en otro estudio, Badía y Clarke (2022) exploraron la identidad de un grupo de 48 profesores de primaria y secundaria españoles y catalanes, describiendo nueve tipos de *posiciones* y veinte *posiciones-Yo*. A partir de esta categorización, identificaron tres identidades de profesores-mentores. Monereo (2022) ha destacado la importancia de caracterizar la identidad docente mediante los conceptos de *posición* y *posición-Yo*, ya que preserva el significado que los profesores atribuyen a sus propias actividades profesionales, lo que puede ser útil en programas de formación.

Otros estudios han explorado cómo los profesores en formación se posicionan en contextos de formación docente. Por ejemplo, Giralt Romeau et al. (2020) encontraron dos tipos principales de posiciones entre profesores en formación durante periodos de práctica: *Yo como estudiante* y *Yo como profesor*. En un contexto chileno, Lara-Subiabre et al. (2020) identificaron dos posiciones distintas del *Yo* que destacan en profesores en formación de Educación Física cuando enfrentan desafíos educativos en su práctica profesional: *Yo como docente empático* y *Yo como docente ético*. A pesar de los avances logrados en la comprensión de la identidad docente a través de DST (Hong et al., 2017; Leijen et al., 2018; Monereo y Hermans, 2023; Stenberg y Maaranen, 2020; Smetana y Kushki, 2021; Stoyanova, 2021), persiste una notable falta de estudios en contextos de habla hispana que aborden las voces y posiciones del *Yo* de futuros profesores.

El siguiente trabajo se enmarca en el estudio del desarrollo de la identidad docente desde la DST en aspirantes a profesores de Educación Primaria, y busca develar sus voces, a nivel de las razones e influencias para ser profesor y las *posiciones* y *posiciones-Yo* que han construido como estudiantes que ingresan a la formación y como estudiantes que están finalizando en el ejercicio de lo que significa ser profesor, en una universidad particular en Chile. El acceso a este tipo de resultados sería pertinente al permitir comparar las voces dominantes sobre las razones de ser profesor con las posiciones del *Yo* que forman parte de su identidad docente. Los estudiantes de primer año fueron elegidos por su cercanía con la razón inicial de su elección, mientras que los de cuarto año se seleccionaron para incorporar un nivel de variabilidad correspondiente a los años de permanencia en la carrera.

Las preguntas específicas para dar respuesta a este objetivo son:

¿Cuáles son *las voces* y *los temas* dominantes mencionados por los profesores en formación de primer año y de cuarto año al expresar sus razones e influencias para convertirse en maestros?

¿Cuáles son las *posiciones* y *posiciones-Yo* dominantes entre los profesores en formación de primer año y de cuarto año en relación con lo que significa ser profesor en un contexto educativo específico en Chile?

### 3. Metodología

La presente investigación sigue un enfoque cualitativo con diseño de análisis temático, fundamentado en la metodología propuesta por Braun y Clarke (2022). En tal sentido, se buscará identificar en las narrativas de los participantes, aquellos temas de interés para profundizar en las voces, *posiciones* y *posiciones-Yo* de los aspirantes a profesores de Educación Primaria.

### 3.1. Contexto y participantes

Este estudio se desarrolló en el contexto de un programa de estudiantes de la carrera de Educación Primaria en una universidad privada en Santiago, Chile. El programa tiene una duración de cuatro años académicos, distribuidos en ocho semestres, con un total de 240 créditos académicos (SCT), de los cuales 112 están dedicados a la formación práctica. La muestra de este estudio estuvo compuesta por 33 estudiantes de la cohorte de primer año y 40 estudiantes de la cohorte de cuarto año, todos ellos participantes voluntarios. El criterio de muestreo fue por conveniencia debido a la accesibilidad a los participantes. La muestra incluye estudiantes de primer año que se encuentran en la fase inicial de su formación, sin una primera experiencia en prácticas observacionales de aula, y estudiantes de cuarto año, que al encontrarse en la etapa final de su carrera, han realizado prácticas profesionales, desarrollado varios años de formación académica y han podido construir una visión más amplia de lo que realmente implica ser profesor. La decisión de excluir a los estudiantes de segundo y tercer año se tomó para permitir una comparación entre los extremos de la formación.

### 3.2. Instrumentos

Se utilizó una encuesta en línea diseñada exclusivamente para este estudio, siguiendo las pautas de investigaciones previas (Monereo y Caride, 2022). La encuesta constaba de dos secciones distintas. La primera sección se centró en recopilar información sociodemográfica de los participantes, recopilando datos como edad y sexo, mientras que la segunda estaba compuesta por tres preguntas abiertas: 1) ¿Cuál fue la razón principal que te llevó a decidir ser docente?; 2) ¿Qué persona(s) y/o experiencia(s) influyeron en tu decisión de ser docente?; y 3) Desde tu perspectiva, ¿qué significa ser docente?

### 3.3. Procedimiento de recolección de datos

Mediante la directora de la carrera de Educación Primaria, quien se desempeñó como informante clave, se contactó a los potenciales participantes que cumplían con los criterios establecidos. Se les explicó el objetivo del estudio, así como las actividades a realizar después de aceptar la invitación al mismo. Posterior a la confirmación de su participación, se coordinó la realización de la encuesta, que se llevó a cabo de manera online. Antes de iniciar con la encuesta, se les solicitó la aceptación del consentimiento informado. La administración del cuestionario tuvo lugar en la segunda semana de mayo de 2022 y requería entre 50 y 60 minutos para su respuesta completa.

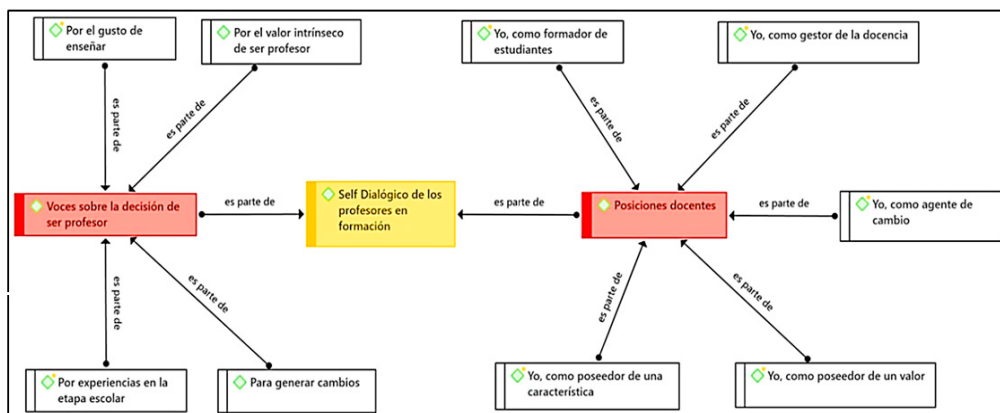
### 3.4. Análisis de los datos

Se utilizó un análisis temático, siguiendo la metodología propuesta por Braun y Clarke (2022), utilizando el software ATLAS.ti v22. Las preguntas de investigación fueron respondidas identificando las voces, *posiciones* y *posiciones-Yo* de los profesores en formación siguiendo cuatro etapas. En la primera etapa, se realizó la *familiarización con la información recolectada*, dando paso a la lectura y el citado de las unidades de análisis que responden al objetivo de investigación. En total, se generaron 170 citas de primer año y 191 de cuarto año. En la segunda etapa, se realizó la *codificación descriptiva inicial*, en la cual, a través de una lógica inductiva, se fueron identificando códigos a partir de las citas identificadas previamente. En la tercera etapa, fue la *identificación de temas*, para lo cual se realizó una codificación abierta y temática focalizada. En este punto, se utilizó el método comparativo constante, el cual permitió ir afinando la codificación ya sea eliminando o fusionando códigos. Cada código corresponde a un tipo de cambio de voz y a un tipo de cambio de *posición* docente. La cuarta etapa consistió en la construcción de categorías descriptivas que agruparan de forma

consistente los códigos levantados en la fase anterior. El siguiente mapa temático muestra la distribución espacial de las categorías de las voces referentes a las razones para decidir ser profesor y a las *posiciones* docentes, destacando la función de sus interrelaciones (figura 1).

**Figura 1**

*Mapa semántico de categorías.*



Fuente: Elaboración propia. ATLAS.ti v22.

En relación con las voces sobre qué o quién influyó en la elección de ser maestro de Primaria, se identificaron tres categorías de voces: aquellas influenciadas por personas, por experiencias y las exentas de influencias, cada una con temas específicos. En el caso de las posiciones del Yo, cada categoría incluía la dimensión de la *posición*, y una descripción relacionada con la manera particular en que el participante asume esa *posición* (*posición-Yo*). La clasificación de [Stenberg et al. \(2014\)](#) se utilizó como punto de partida para determinar las categorías de las *posiciones* y *posiciones-Yo* (ver Tabla 1). En este punto se realizó un análisis comparativo por cohortes (primer y último año de carrera), considerando las frecuencias absolutas (n) y relativas (%) de las codificaciones por cada grupo. Esto se detalla en las tablas 3, 4 y 5, donde se explican las principales diferencias en la codificación de cada cohorte.

Para establecer las voces y *posiciones* docentes dominantes en cada cohorte, se tuvieron en cuenta las frecuencias de los temas de las voces y de las *posiciones-Yo* en la *posición*. Si una cohorte mencionaba más *posiciones-Yo* relacionadas con una *posición* docente en particular, esta se consideraba una *posición* dominante.



**Tabla 1***Descripción de las posiciones.*

Dimensión	Posición docente desde la DST	Forma personal de ser profesor en cada posición (posición-Yo)
Relación pedagógica	Yo, como formador de estudiantes.	Esta posición aborda cuestiones relacionadas con la relación intencional entre profesor y alumno. Se preocupa por la formación de los niños. Enfatiza el aspecto educativo, interactivo con ambientes de apoyo y ayuda en la vida de los niños.
Relación de contexto	Yo, como agente de cambio.	Esta posición enfatiza la relación entre el profesor y su contexto, que incluye la sociedad. La responsabilidad con el cambio y el mejoramiento futuro de los estudiantes y la sociedad.
Relación de maestro	Yo, como poseedor de una característica.	Esta posición está centrada directamente con los propios maestros, se refiere a las características que debe tener el profesor. Estos rasgos enfatizan que el profesor debe ser paciente, responsable y motivador. Además de conocedor de diversas disciplinas al enseñar
Relación didáctica	Yo, como gestor de la docencia.	Esta posición aborda la relación de los profesores con los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
Relación de valor	Yo, como poseedor de un valor.	Esta posición enfatiza los valores que tiene el maestro referente a cuestiones del rol docente y, hacia sí mismo como profesor.

Fuente: Elaborado por los autores en base en [Stenberg et al. \(2014\)](#).

#### 4. Resultados

Se presentan los resultados asociados a cada una de las dimensiones analizadas, correspondientes a las preguntas formuladas en este estudio. En primer lugar, las voces dominantes sobre las razones para elegir ser profesor. Seguidamente, las voces sobre las influencias que llevaron a esa decisión. Finalmente, se analizan las *posiciones* y *posiciones-Yo* dominantes en ambas cohortes estudiadas.

**¿Cuáles son las voces dominantes y los temas mencionados con mayor frecuencia por los profesores en formación al expresar sus razones e influencias para convertirse en maestros?**

##### 4.1. Voces dominantes sobre las razones de ser profesor

La Tabla 2 muestra el número y porcentaje de profesores en formación por cada cohorte que indicaron al menos un tema en cada tipo de voz sobre las razones de elegir ser profesor. Los resultados indicaron que, en el primer año, la voz más dominante fue el *gusto por enseñar* (48,48%), seguida por la voz relacionada con *generar cambios* y el *valor intrínseco de ser profesor*, ambas con una menor frecuencia (24,24%). En el cuarto año, aunque el *gusto por enseñar* obtuvo una frecuencia del 37,5%, la voz relacionada con *generar cambios* se convirtió en la dominante (42,5%). A su vez, las voces asociadas al *valor intrínseco de ser profesor* disminuyeron al 10,0%, mientras que la voz vinculada a las *experiencias escolares* experimentó un leve aumento al 10,0%.

**Tabla 2**

*Datos descriptivos de los temas relacionados a los tipos de voces sobre las razones de ser profesor.*

<b>Tipos de voces temas</b>	<b>1º año n (%)</b>	<b>4º año n (%)</b>
<b>1. Por el gusto de enseñar</b>	<b>16 (48,48%)</b>	<b>15 (37,5%)</b>
Siempre me gustó enseñar	7 (21,21%)	6 (15,0%)
Enseñar para formar e interactuar con niños	5 (15,15%)	7 (17,5%)
Enseñar para transmitir conocimientos	4 (12,12%)	1 (2,5%)
Enseñar desde el amor, respeto y colaboración	0 (0,00%)	1 (2,5%)
<b>2. Para generar cambios</b>	<b>8 (24,24%)</b>	<b>17 (42,5%)</b>
Generar cambios al sistema educativo	5 (15,15%)	4 (10,0%)
Generar cambios en la sociedad	3 (9,09%)	13 (32,5%)
<b>3. Por el valor intrínseco de ser profesor</b>	<b>8 (24,24%)</b>	<b>4 (10,0%)</b>
Interés y admiración al profesor	8 (24,24%)	2 (5,0%)
Por el valor al trabajo del profesor	0 (0,00%)	2 (5,0%)
<b>4. Por experiencias en la etapa escolar</b>	<b>1 (3,03%)</b>	<b>4 (10,0%)</b>
Experiencias negativas por parte de profesores	1 (3,03%)	2 (5,0%)
Experiencias positivas en la casa y colegio	0 (0,00%)	2 (5,0%)
<b>Total</b>	<b>33 (100%)</b>	<b>40 (100%)</b>

Fuente: Elaboración propia.

### **Por el gusto de enseñar**

En el primer año de formación docente, la voz *Por el gusto de enseñar* emerge como la razón principal para elegir la docencia, consolidándose como la voz más dominante en esa cohorte (ver Tabla 3). Los temas más comunes en esta categoría incluyeron *Siempre me gustó enseñar* (21,21%) y *Enseñar para formar e interactuar con niños* (15,15%). Un estudiante explicó su perspectiva, señalando: *Siempre me gustó enseñar desde que era niña; siempre me ha resultado gratificante e interesante la idea de formar a niños* (Participante 26). En cuarto año, aunque la frecuencia de la voz *Por el gusto de enseñar* disminuyó ligeramente al 37,5%, sigue siendo una razón importante, siendo la voz *Siempre me gustó enseñar* el tema más recurrente, aunque con una frecuencia menor (15,0%). Un estudiante afirmó: *La elección de ser docente surge de mi disfrute al enseñar. Creo que esta es una manera de contribuir al futuro de las generaciones venideras* (Participante 56).

### **Para generar cambios**

En primer año, la voz relacionada con *Para generar cambios* (24,24%) parece no ser dominante y se centra principalmente en el tema del cambio dentro del ámbito educativo infantil y en la realidad inmediata del aula. Un participante expresó: *Siento la necesidad de transformar el ámbito educativo en Chile, comenzando por una preocupación genuina por la educación de los niños, comprendiendo su contexto y la diversidad actual de nuestro país* (Participante 18). En contraste, en cuarto año, esta voz se vuelve la más dominante (42,5%), y se identifica con el tema más recurrente en esta cohorte, situando al profesor como un agente clave para el cambio social (32,5%). Un participante comentó: *Creo firmemente que la educación es una poderosa herramienta para impulsar cambios significativos en la sociedad, brindando me-*

jores oportunidades para el desarrollo personal de las personas (Participante 58). La tabla 3 resume estos resultados.

Mientras que la voz *Por el gusto de enseñar* es una razón importante tanto para estudiantes de primer año como de cuarto año, las otras razones varían entre las dos cohortes. Los estudiantes de cuarto año tienden a valorar más la posibilidad de generar cambios en la sociedad, mientras que los de primer año tienden a destacar más el interés intrínseco por el placer de enseñar como razones para convertirse en profesores.

#### 4.2. Voces dominantes sobre la influencia en la elección de ser profesor

La Tabla 3 muestra el número y porcentaje de profesores en formación por cada cohorte que indicaron al menos un tema en cada tipo de voz sobre qué o quién influyó en la elección de ser profesor. Los resultados muestran que la *Influencia de personas* es la voz dominante en primer año (66,6%) y en cuarto año (62,5%), especialmente *Mi profesor/a*, que sigue siendo la de mayor frecuencia tanto en primer (39,9%) como en el cuarto año (30,0%). Mientras que la *Influencia de experiencias*, tanto escolar como extraescolar, y la voz *Exenta de influencia externas* obtienen una frecuencia menor en comparación con la influencia de personas. Cabe destacar que el tema *Nadie influyó* se presenta con una mayor frecuencia en cuarto año que en primer año.

**Tabla 3**

*Datos descriptivos de los temas relacionados a los tipos de voces sobre la influencia en la elección de ser profesor.*

<b>Tipos de voces</b> tema	<b>1º año</b> n (%)	<b>4º año</b> n (%)
<b>1. Influencia de personas</b>	<b>22 (66,66%)</b>	<b>25 (62,5%)</b>
Mi profesor/a	13 (39,39%)	12 (30,0%)
Mis familiares docentes	4 (12,12%)	8 (20,0%)
Mis familiares no docentes	5 (15,15%)	5 (12,5%)
<b>2. Influencia de experiencias</b>	<b>6 (18,18%)</b>	<b>7 (17,5%)</b>
Mi experiencia escolar	5 (15,15%)	4 (10,0%)
Mi Experiencia extraescolar	1 (3,03%)	3 (7,5%)
<b>3. Exenta de influencia externas</b>	<b>5 (15,15%)</b>	<b>8 (20%)</b>
Nadie influyó	5 (15,15%)	8 (20%)
<b>Total</b>	<b>33 (100%)</b>	<b>40 (100%)</b>

## Influencia de personas

La *Influencia de personas*, particularmente *Mi profesor/a*, emerge como la voz dominante en ambas etapas de formación. En primer año (39,3%), esta influencia se describe en el siguiente testimonio: *Un profesor influyó en mí para tomar esta decisión con su ejemplo, amaba enseñar y guiaba la clase de tal forma que lo que enseñaba se transmitía de una forma increíble* (Participante 29). Aunque, en cuarto año esta voz disminuye ligeramente al 30,0%, sigue siendo la de más alta frecuencia. Esto lo podemos evidenciar en el siguiente testimonio: *Sí, cuando estaba en octavo tuve una profesora que me inspiró y me ayudó a decidir que quería ser docente. Ella era una persona muy reflexiva y tenía una manera de enseñar muy distinta a la que tenían mis profesores en la escuela* (Participante 42). Además, la influencia de *Mis familiares docentes* aumenta ligeramente al 20% en cuarto año y la influencia de *Mis familiares no docentes* es menos evidente en ambas etapas de formación.

## Influencia de experiencia escolar

En primer año, *Mi experiencia escolar* representa el 18,1% de las voces, disminuyendo al 17,5% en cuarto año. Aunque estas voces no son dominantes en ambas cohortes, los testimonios destacan su relevancia. En primer año, subrayan la influencia de las experiencias escolares en la elección de la carrera docente: *Persona no, pero experiencias sí. Como mencioné anteriormente, estoy comprometida a ser una buena profesora para ayudar en la formación de las próximas generaciones, actuando como un apoyo para ellos, tal y como me hubiese gustado experimentarlo* (Participante 25). Asimismo, en cuarto año el participante 62, resalta la motivación derivada de experiencias negativas: *En mi niñez sufrí maltrato por mi docente, y no quiero que otros estudiantes sufran lo mismo que yo. Sé que podré ayudar y ser diferente como profesor.*

Los resultados de la investigación resaltan la importancia de la voz sobre la influencia de las personas, particularmente *Mis profesores*, en la elección de ser maestro en ambas cohortes. Por otro lado, aunque las voces sobre las experiencias negativas con profesores no son dominantes, los testimonios revelan su impacto significativo en las razones para ser profesor. Esto sugiere que tanto las experiencias positivas como negativas en la escuela continúan influyendo en las decisiones y propósitos de los futuros profesores, independientemente del momento de su formación.

**¿Cuáles son las *posiciones* y *posiciones-Yo* dominantes entre los profesores en formación de primer año y de cuarto año en relación con lo que significa ser profesor en un contexto educativo específico en Chile?**

### 4.3. Posiciones y posiciones-Yo dominantes

La Tabla 4 proporciona un análisis detallado de las *posiciones* y *posiciones-Yo* entre dos cohortes de profesores en formación: primer año (n=33) y cuarto año (n=40). Cada posición del Yo abarca tanto una *posición* de profesor como una forma personal de desempeñar cada posición (posición-Yo). En el primer año, la posición docente dominante es *Yo, como formador de estudiantes* (42,0%), sin una clara prevalencia de posiciones-Yo en ella. En contraste, en el cuarto año, emergen dos posiciones docentes dominantes, *Yo, como formador de estudiantes* (30,0%) y *Yo, como agente de cambio* (27,5%) con una clara posición-Yo en cada una. En cuanto a las posiciones de profesor menos representativas en ambas cohortes son: *Yo, como gestor de la docencia* y *Yo, como poseedor de una característica*. Finalmente, la posición *Yo, como poseedor de un valor* representa el 3,0% en primer año y un 5,0% en cuarto año.

**Tabla 4**

Número y porcentaje de estudiantes de 1er año y 4to año que asumen una posición con su respectiva posición-Yo (n=73).

<i>Posición</i>	<b>1º año (n=33)</b>	<b>4º año (n=40)</b>
<b>Yo, como formador de estudiantes</b>	<b>14 (42%)</b>	<b>12 (30%)</b>
Siendo un apoyo en las vidas de los estudiantes	5 (15,0%)	9 (22,5%)
Al actuar como ejemplo para los niños	1 (3,0%)	0 (0,0%)
Al guiar y promover el desarrollo de los estudiantes	4 (12,0%)	0 (0,0%)
Generando buenas relaciones con los estudiantes	2 (6,0%)	0 (0,0%)
Formando personas críticas e inclusivas	2 (6,0%)	0 (0,0%)
Dedicando mi vida a la educación y formación de ciudadanos	0 (0,0%)	3 (7,5%)
<b>Yo, como agente de cambio</b>	<b>8 (24%)</b>	<b>11(27,5%)</b>
Al ser responsable y comprometido con la educación	3 (9,0%)	1 (2,5%)
Al impactar y cambiar la vida de los estudiantes	3 (9,0%)	2 (5,0%)
Al ser un agente significativo en el cambio de la sociedad a través de la educación	2 (6,0%)	8 (20,0%)
<b>Yo, como poseedor de una característica</b>	<b>5 (15%)</b>	<b>8 (20,0%)</b>
Ser una persona paciente	1 (3,0%)	0 (0,0%)
Ser una persona responsable al educar	4 (12,0%)	6 (15,0%)
Ser una persona que maneja distintas disciplinas	0 (0,0%)	2 (5,0%)
<b>Yo, como gestor de la docencia</b>	<b>5 (15,0%)</b>	<b>7 (17,5%)</b>
Al transmitir conocimientos a los alumnos	3 (9,0%)	1 (2,5%)
Creando un entorno de aprendizaje favorable en el aula	0 (0,0%)	1 (2,5%)
Al ayudar a los alumnos a aprender según sus capacidades	1 (3,0%)	0 (0,0%)
Al actuar como facilitador de aprendizajes	1 (3,0%)	2 (5,0%)
Enseñando en lo disciplinar y en lo emocional	0 (0,0%)	3 (7,5%)
<b>Yo, como poseedor de un valor</b>	<b>1 (3,0%)</b>	<b>2 (5,0%)</b>
Ser poco valorado por la sociedad	0 (0,0%)	2 (5,0%)
Ser docente es uno de los roles más importantes	1 (3,0%)	0 (0,0%)
<b>Total</b>	<b>33 (100%)</b>	<b>40 (100%)</b>

#### *Yo, como formador de estudiantes*

Tanto al inicio como al final de la formación docente, la *posición* docente que agrupa la mayor cantidad de *posiciones-Yo* es *Yo, como formador de estudiantes*, lo cual la convierte en una posición dominante, subrayando la importancia de la dimensión pedagógica de la docencia, centrada en la relación intencional entre profesores y estudiantes. En el primer año, se asumen cinco *posiciones-Yo*, o formas particulares de entender esta *posición* docente. Las más comunes son *Siendo un apoyo en las vidas de los estudiantes* y *guiar y promover el desarrollo de los estudiantes* son las más asumidas por esta cohorte. Los testimonios reflejan esta perspectiva: *Ser docente es apoyar, ayudar a los alumnos en sus vidas* (Participante 4); *Ser docente significa guiar el desarrollo de los estudiantes* (Participante 2). En el cuarto año, destaca una *posición-Yo* de mayor frecuencia (22,5%), centrada en *Ser un apoyo en la vida de los estudiantes*. Los estudiantes de esta cohorte indican: *Ser docente significa ser una figura de apoyo y*

*apego con los y las estudiantes* (Participante 54); *Ser docente es ser un referente, un apoyo, un apego para los niños* (Participante 60). Aunque esta *posición* docente sigue siendo dominante en ambos años, su prevalencia disminuye ligeramente en el cuarto año. Sin embargo, la identificación de una única *posición-Yo* que concentra a un mayor número de estudiantes en el cuarto año subraya la persistencia de esta visión particular y subjetiva de entender la relación pedagógica de la docencia, donde la relación con los estudiantes sigue siendo una prioridad.

### ***Yo, como agente de cambio***

Esta *posición* docente enfatiza la relación entre el profesor y su contexto, incluyendo la sociedad, y destaca al profesor como un agente de cambio para los estudiantes y la sociedad. En el primer año, se identifican tres *posiciones-Yo* en la *posición*. Al igual que en la *posición* docente *Yo, como formador de estudiantes*, estas *posiciones-Yo* se asumen de formas diversas, sin centrarse en una en particular. Mientras que, en cuarto año, los estudiantes expresan un fuerte entusiasmo por una *posición-Yo* centrada en *Ser un agente de cambio social a través de la educación*. Los testimonios de los participantes del primer año reflejan que esta *posición* docente está relacionada con la responsabilidad, el compromiso y el impacto que tienen los profesores en la vida de los estudiantes. Por ejemplo, un participante expresó: *Para mí ser docente significa ser un agente de cambio, es más que enseñar, pues tenemos la gran responsabilidad de impactar negativa o positivamente en los estudiantes* (Participante 29). En el cuarto año, los testimonios se centran en la influencia transformadora que los profesores pueden tener en la sociedad, destacando la importancia de ofrecer una educación de calidad. Al respecto indican: *Significa ser un agente de cambio transformador de la sociedad. Dando la oportunidad a los estudiantes de tener una enseñanza de mayor calidad, por ejemplo, siendo un profesor que respeta y escucha a sus estudiantes* (Participante 64).

Esta *posición* docente subraya la percepción de la docencia como un medio para influir positivamente en la vida de los estudiantes y en la sociedad. La *posición-Yo* asumida mayormente por la cohorte de cuarto año sugiere que estos estudiantes centralizan el sentido de ser docente hacia una percepción cada vez más arraigada respecto a la trascendencia de su labor y el impacto que pueden tener en su entorno.

## **5. Discusión y Conclusiones**

Este estudio, basado en la Teoría del *Self* Dialógico, investigó el desarrollo de la identidad docente en dos cohortes de estudiantes de Educación Primaria en Chile. Se enfocó en explorar las voces dominantes sobre las razones para ser profesor, las voces dominantes sobre las personas o experiencias que influyeron en la elección, y las posiciones identitarias dominantes sobre el sentido de ser docente.

Al revisar las voces dominantes respecto a las razones para ser profesor, se reconoce que ambas cohortes comparten razones intrínsecas, como el gusto de enseñar. Sin embargo, en el cuarto año, emergen con fuerza razones altruistas, como el deseo de cambiar la sociedad. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que indican una transición desde el disfrute inicial del trabajo con niños hacia un interés creciente por ser agentes de cambio social (Avenidaño Bravo y González Urrutia, 2012; Flores y Niklasson, 2014; Thomson, 2012).

Este desplazamiento en las voces sobre las razones de ser profesor puede estar estrechamente vinculado con el proceso formativo y el enfoque adoptado por la institución, como sugiere Korthagen (2017), quien argumenta que la formación docente puede influir en el tipo de profesional que los estudiantes aspiran a ser. El programa de formación docente en el que participan ambas cohortes se focaliza en preparar a futuros profesores capaces de impactar positivamente en la sociedad. Además, se evidencia la influencia de los profesores de

la etapa escolar como agentes de socialización, desempeñando un papel fundamental en la construcción del sentido y significado asociados con la labor docente (Stenberg et al., 2014). Los participantes de ambas cohortes resaltan esta influencia, mencionando tanto el deseo de repetir prácticas pedagógicas positivas de sus maestros como la motivación para evitar conductas profesionales inadecuadas, considerándolas expectativas determinantes en su decisión de convertirse en profesor.

Siguiendo el trabajo de Hermans (2015) y Raggatt (2015), es posible inferir que los resultados sobre las *posiciones* docentes dominantes en ambas cohortes reflejan las voces dominantes sobre las razones de ser profesor. Estas voces se integran en el pensamiento y razonamiento de los participantes, emergiendo posiciones docentes y posiciones-Yo a partir de este diálogo interno (Hermans, 2015). En primer año, aproximadamente la mitad de los estudiantes señalan que su razón para ser profesor se centra en el gusto de enseñar y formar a niños y niñas, con una *posición* docente dominante de *Yo, como formador de estudiantes*. En cuarto año, el 80% de los estudiantes se distribuyen de manera equitativa entre las posiciones *Yo, como formador* y *Yo, como agente de cambio*, evidenciando el desplazamiento de sus voces desde el gusto de enseñar hacia el deseo de generar cambios en la sociedad. Estos hallazgos corroboran estudios (Chong et al., 2011; Watt y Richardson, 2008) que señalan que las razones de ser profesor pueden cambiar, y se integran en el desarrollo de la identidad docente.

Finalmente, los resultados del estudio permiten señalar que quienes ingresan a la carrera no poseen maneras únicas de entender una posición docente. Sin embargo, en cuarto año poseen *posiciones-Yo* claramente marcadas y comunes entre ellos en cada posición. Este hallazgo coincide con los postulados de Hermans y Hermans-Konopka (2010), quienes indican que la identidad docente evoluciona hacia *posiciones-Yo* más unificadas y centralizadas a lo largo de la formación. Sin embargo, queda por determinar si estas posiciones se mantienen y son llevadas a cabo durante su futura práctica como profesores en ejercicio.

Cabe postular que la caracterización de las *posiciones* docentes y las *posiciones-Yo* en ambas cohortes muestra un alto grado de validez interpretativa, ya que permiten conservar el significado que los propios participantes atribuyen a las funciones de ser docente desde sus propias voces (Badia y Liesa, 2020). Estos resultados ofrecen pautas para identificar temas o contenidos a integrar en los programas de formación docente (Monereo y Hermans, 2023).

Es esencial considerar las limitaciones inherentes de este estudio, como el tamaño limitado de la muestra y la dependencia exclusiva de una fuente de datos que se centra en la argumentación escrita. Esta metodología puede no capturar todas las experiencias y percepciones de los participantes de manera exhaustiva. Para futuras investigaciones, sería beneficioso emplear muestras más amplias y diversas, así como utilizar métodos complementarios que permitan obtener una visión más completa del desarrollo de la identidad docente.

## Referencias

- Akkerman, S. F., Bakker, A., & Penuel, W. R. (2021). Relevance of educational research: An ontological conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416-424. <https://doi.org/10.3102/0013189X211028239>.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (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>.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617286>.

- Assen, J. H. E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., & Poell, R. F. (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonizing multiple teachers, I-positions. *Teaching and Teacher Education*, 73, 130-140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019>.
- Avendaño Bravo, C., & González Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 21-33. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>.
- Bakhtin, M. M. (2010). *Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Badia, A., Becerril, L., & Gomez, M. (2021). Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 25(2), 120-135. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1882549>.
- Badia, A., & Clarke, A. (2022). The practicum-mentor identity in the teacher education context. *Teaching Education*, 33(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>.
- Badia, A., & Liesa, E. (2022). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Bronkhorst, L. H., Koster, B., Meijer, P. C., Woldman, N., & Vermunt, J. D. (2014). Exploring student teachers' resistance to teacher education pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 40, 73-82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.001>.
- Chong, S., Low, E., & Goh, K. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.189887>.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.
- Flores, M. A., & Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328-343. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929883>.
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007-2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>.
- Giralt Romeu, M., Liesa Hernández, E., Mayoral Serrat, P., & Becerril Balín, L. (2020). Student teachers' positioning regarding their key learning experiences in the first practicum. *Qua-derns of Psychology*, 22(2), 1570. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1570>.
- Hassemer, J. (2020). The value (s) of volunteering: Asylum seekers' trajectories through language work in refugee assistance. *International Journal of Multilingualism*, 17(1), 46-61. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2020.1682252>.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>.
- Hermans, H. J. M. (2002). The dialogical self as a society of mind: Introduction. *Theory & Psychology*, 12(2), 147-160. <http://dx.doi.org/10.1177/0959354302122001>.



- Hermans, H. J. M. (2003). The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89-130. <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>.
- Hermans, H. J. M. (2015). Dialogical Self in a Complex World: The Need for Bridging Theories. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v11i1.91.7>
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self-theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712142>.
- Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>.
- Lara-Subiabre, B., Henríquez, V., & 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, A., Kullasepp, K., & Toompalu, A. (2018). Dialogue for bridging student teachers' personal and professional identity. En F. Meijers y H. Hermans (Eds.), *The dialogical self-theory in education* (pp. 97-110). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7).
- Löfström, E., Poom-Valickis, K., Hannula, M. S., & Mathews, S. R. (2010). Supporting emerging teacher identities: Can we identify teacher potential among students? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 167-184. <https://doi.org/10.1080/02619761003631831>.
- Lutovac, S. (2020). How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers narrated possible selves. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103-120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103120>.
- Meijers, F., & Hermans, H. (2018). *The Dialogical Self Theory in Education: A Multicultural Perspective*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5>.
- Monereo, C. (2022). *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation* (Vol. 1). Information Age Publishing.
- Monereo, C., & Caride, M. (2022). Becoming a professional: Analysis of the reciprocal influence between I-positions and we-positions in a group of university students. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(4), 1347-1370. <https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1989095>.
- Monereo, C., & Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: state of art. *Journal for the Study of Education and Development*, 1-47. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>.
- Raggatt, P. (2015). Positioning: Dialogical voice in mind and culture. *Theory & Psychology*, 25(6), 775-797. <https://doi.org/10.1177/0959354315590850>.
- Ralph, A. M., & MacPhail, A. (2015). Pre-service teachers' entry onto a physical education teacher education programme, and associated interests and dispositions. *European Physical Education Review*, 21(1), 51-65. <https://doi.org/10.1177/1356336X14550940>.

- Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., & Yildirim, A. (2023). “When you get out there, you don’t have a toolbox”: A comparative study of student teachers’ identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103958. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958>.
- Sandoval, P. R., Bustos, R. A., Maldonado, A. C., Pavié, A., & Valdés, G. (2020). Representaciones sobre vocación docente en ingresantes a pedagogía en universidades estatales de Chile. *Interciencia*, 45(11), 532-538. <https://n9.cl/8sf90>.
- Smetana, L. K. T., & Kushki, A. (2021). Exploring career change transitions through a dialogic conceptualization of science teacher identity. *Journal of Science Teacher Education*, 32(2), 167-187. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1802683>.
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers’ teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196-210. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkänieniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers’ teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>.
- Stoyanova, N. (2021). Dialogical self and shifting mathematical identity. En C. Monereo, C. Weise, & H. Hermans (Eds.), *Dialogicality: Personal, local, and planetary dialogue in education, health, citizenship, and research* (pp. 70–78). International Society for Dialogical Science. <https://doi.org/10.17613/gqxq-ng18>.
- Thomson, M., Turner, J., & Nietfeld, J. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Commission on the futures of Education. Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707/PDF/379707eng.pdf.multi>.
- Watt, H., & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>.
- Xing, H., Liu, L., Jiang, A. L., & Hunt, N. (2024). Unpacking a female language teacher’s identity transformation: a perspective of multiple I-positions. *Frontiers in Psychology*, 15, 1291940. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1291940>.



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>

---

# Análisis de prácticas pedagógicas, con foco en la calidad de las interacciones en aulas de infantil

Marcela Bertoglio Salazar y Marisela Piñango De González  
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

*Recibido: 10 de abril 2024 - Revisado: 01 de julio 2024 - Aceptado: 12 de agosto 2024*

---

### RESUMEN


---

La calidad de los ambientes de aprendizaje se encuentra fuertemente influida por el tipo de interacciones que ocurren al interior de aulas de educación infantil, en tanto estas impactan en el desarrollo de habilidades. En tal sentido, la fuerte demanda por establecer mejoras en el sistema educativo chileno, obliga a focalizar la mirada en las prácticas docentes que guían los procesos de enseñanza aprendizaje. El objetivo de esta investigación fue analizar la calidad de las interacciones de educadoras de párvulos en aulas de nivel medio mayor y prekínder de un centro educativo. Se aplicó el instrumento de Observación de clases Teach ECE en las dimensiones *Cultura del aula*, *Aprendizaje guiado* y *Habilidades socioemocionales*. Los resultados mostraron que la dimensión con interacciones de mejor calidad se ubica en la dimensión Cultura de aula, las interacciones de menor calidad se observaron en la dimensión *Habilidades socioemocionales*, dado que se evidencia una escasa participación espontánea de los niños/as durante la experiencia de aprendizaje y bajo nivel en las interacciones entre pares. Las educadoras coinciden acerca de la importancia de la comunicación y de las interacciones positivas que contribuyan al clima de aula y con respecto a la calidad de las interacciones que apuntan al desarrollo de nuevos conceptos, se evidencian fuertes diferencias entre las salas observadas. Los resultados de este estudio abren un espacio de discusión en torno a las dinámicas que se desarrollan al interior de las aulas de infantil y entrega insumos claves para el trabajo con educadoras en formación.

*Palabras claves:* Interacciones; educación infantil; ambientes de aprendizaje; observación de aulas; calidad educativa.

---

\*Correspondencia: [Marcela Bertoglio Salazar](mailto:Marcela.Bertoglio.Salazar@ucm.cl) (M. Bertoglio).

 <https://orcid.org/0000-0002-3585-2591> (mbertoglio@ucm.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-4472-2905> (mpinango@ucm.cl).

# Analysis of pedagogical practices, focusing on the quality of interactions in early childhood classrooms

---

## ABSTRACT

---

The quality of learning environments is strongly influenced by the type of interactions in early childhood classrooms, as these have an impact on the development of skills. In this sense, the strong demand for establishing improvements in the Chilean educational system makes it necessary to focus on the teaching practices that guide the teaching-learning processes. The objective of this research was to analyze the quality of the interactions of early childhood educators in middle school and prekindergarten classrooms of an educational center. The Teach ECE classroom observation instrument was applied to the dimensions Classroom culture, Guided learning and Social-emotional skills. The results showed that the dimension with the best quality interactions is in the Classroom Culture dimension, the lowest quality interactions were observed in the Socioemotional Skills dimension, given that there was little spontaneous participation of the children during the learning experience and a low level of interactions among peers. The educators agree on the importance of communication and positive interactions that contribute to the classroom climate. With respect to the quality of interactions aimed at the development of new concepts, there are strong differences between the classrooms observed. The results of this study open a space for discussion about the dynamics that develop inside the infant classrooms and provide key inputs for the work with educators in training.

*Keywords:* Interactions; early childhood education; learning environments; classroom observation; educational quality.

---

## 1. Introducción

Existe un fuerte consenso ante la idea de que los primeros años de vida suelen marcar los distintos ámbitos que involucran el desarrollo de la persona, y de qué manera esta etapa afecta la salud, el aprendizaje y la conducta social a lo largo de la vida (Dearing et al., 2018; Mustard et al., 2003).

La asistencia a un programa educativo para la primera infancia trae consigo abundantes ventajas para el desarrollo de las distintas áreas. Sin embargo, si el programa no cuenta con los estándares de calidad necesarios, puede tener efectos negativos en el proceso del desarrollo de niños y niñas (Biersteker et al., 2016; Locasale-Crouch, et al., 2016).

La calidad educativa se encuentra expresada en las prácticas docentes, interacciones que se desarrollan en el aula y el nivel de avances que alcanzan los niños/as en las distintas áreas de su desarrollo (Araujo et al., 2016; Burchinal, 2018; Hamre et al., 2013; Orrego & Sánchez, 2019). En este sentido, se ha podido comprobar que educadores/as que utilizan un lenguaje expandido al momento de retroalimentar una tarea, que plantean preguntas abiertas, que repiten y modelan la tarea, impactan positivamente en el desarrollo de distintas habilidades cognitivas de niños y niñas (Cabell et al., 2013).

Se ha demostrado que los niños que asisten a las aulas en las cuales se implementan programas educativos estructurados, es decir, que poseen rutinas definidas con experiencias

instruccionales orientadas al aprendizaje, tienen mayores oportunidades de participar en actividades que fortalecen el desarrollo del lenguaje, la alfabetización inicial y el pensamiento lógico matemático, en comparación a aquellos que asisten a aulas con una programación menos establecida y más conducente al juego libre (Fuligni et al., 2012). A su vez, las aulas que poseen rutinas estructuradas, fortalecen en mayor medida el desarrollo de conductas de autorregulación y de las funciones ejecutivas (Blair 2002; Ponitz et al., 2009).

Tales planteamientos resultan preocupantes, si se toma en consideración que la organización de la jornada en el contexto de educación infantil se encuentra fuertemente marcada por momentos no instruccionales, tales como: el saludo y bienvenida, los momentos de alimentación, de juego libre, de hábitos higiénicos entre otros, por cuanto, resulta fundamental que en dichos espacios prevalezcan interacciones dialógicas que contribuyan a la ampliación de conceptos e ideas y que por tanto, enriquezcan aquellos momentos que no poseen una intencionalidad pedagógica específica pero que poseen en sí mismos un importante potencial educativo.

En el caso particular de Chile, si bien se ha aumentado la dotación de recursos en educación inicial y se han implementado un marco de políticas públicas para satisfacer los requerimientos de cobertura y de calidad educativa de los programas (Pardo y Adlerstein, 2020), continua vigente la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas de educadoras de párvulos sobre la base de saberes pedagógicos que se encuentren consensuados y compartidos por los profesionales del área (Ibañez-Salgado, 2011). Un estudio que analizó 120 centros de educación infantil mostró que estos se movían en un rango mínimo de calidad (Burchinal et al., 2008; Villalón et al., 2002), luego de hacer observaciones de aulas de prekínder y kínder en seis regiones de Chile, concluyeron que las interacciones de la educadora que apuntan al desarrollo del ámbito socioemocional se encuentran en un nivel moderado y que aquellas que se asocian al desarrollo de habilidades específicas del aprendizaje, se encuentran en un nivel bajo (Burchinal et al., 2008). A su vez, un estudio en el que se observaron 12 aulas de educación de kindergarten, dio cuenta de que una gran parte de la jornada se encuentra dedicada a actividades no instruccionales, es decir, actividades en las cuales no se compromete un objetivo de aprendizaje (Strasser et al., 2009; Strasser et al., 2013).

Si bien educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia, coinciden fuertemente en la importancia del juego como un espacio fundamental para el desarrollo integral del niño/a y la construcción de nuevos aprendizajes, un estudio desarrollado por Grau et al. (2018) en 58 salas del primer nivel de transición, concluyó que el tiempo dedicado al juego libre es escaso, dado que existe una alta tendencia a ambientes de aprendizaje escolarizados. El exceso de escolarización en educación parvularia se refleja en la priorización de interacciones entre la educadora y los párvulos, reduciendo las oportunidades de interacción entre los niños/as, la disminución de oportunidades de juego en formato libre o guiado y la planificación de actividades con un enfoque disciplinar, muy al estilo de las asignaturas que rigen el sistema escolar y que reducen las instancias de exploración, diálogo espontáneo y movimiento (Pardo et al., 2021).

Por otra parte, en el contexto de una sociedad actual fuertemente marcada por el uso de las redes sociales, resulta cada vez más necesario la implementación de programas educativos que contribuyen a fortalecer las habilidades interpersonales, especialmente frente a tareas que requieren la resolución de problemas y la comunicación efectiva (Perez, 2007). Desde una perspectiva interpersonal, se espera que los contextos educativos ofrezcan espacios de convivencia, que permitan la construcción de herramientas útiles en la gestión de emociones, el conocimiento de uno mismo y la motivación como elemento gatillador para el aprendizaje (Perez, 2007). En tal sentido, asumir una línea de educativa con tales énfasis, requiere detenerse a pensar en cuáles son las interacciones que contribuyen de manera poderosa a poten-

ciar los espacios de aprendizaje y como estas se integran a las experiencias y actividades que se llevan a cabo durante la rutina (Pianta et al., 2009).

Debido a la importancia que han alcanzado estas interacciones entre la educadora-niño/a, desde hace más de una década se han venido definiendo marcos de interacciones que presentan una visión clara de ellas y cómo contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje favorables para el desarrollo del niño/a en las áreas que comprometen su desarrollo integral (Leyva et al., 2015; LoCasale-Crouch et al., 2016)

Pushparatnam et al. (2021a) agrupa las interacciones en el aula en tres ámbitos: 1) Cultura de aula, donde se despliegan acciones que apuntan a establecer un clima positivo, de respeto con los niños/as y atento a responder a sus necesidades; 2) Aprendizaje guiado se asocia al tipo de apoyo pedagógico que el educador propone pàrvulo en respuesta a su etapa de desarrollo, a las tareas en ejecución, a la diversidad de recursos pedagógicos que se ofrecen frente a la tarea de aprendizaje y a la conexión entre lo que se aprende y la vida cotidiana; 3) Habilidades Socioemocionales se agrupan aquellas interacciones que fomentan la autonomía y perseverancia del niño/a y que estimulan el trabajo en equipo entre los pares al compartir ideas y resolver desafíos de manera conjunta.

Tal como se aprecia en la propuesta de Pushparatnam et al. (2021a), las prácticas pedagógicas se componen de un conjunto de acciones que son lideradas principalmente por la educadora y comprenden variados aspectos, forma de comunicarse, de actuar y de mediar instancias de aprendizaje y de situaciones interpersonales. En tal sentido, las prácticas pedagógicas, son reflejo de saber hacer disciplinar y pedagógico de la educadora, del conjunto de concepciones y creencias en torno a la infancia y a su rol profesional en dicho contexto. Del mismo modo, las prácticas docentes se encuentran influidas tanto por la cultura del centro educativo, como por los intereses, motivaciones y condiciones personales de las educadoras (Martínez-Maldonado et al., 2019).

Desde tal perspectiva, mejorar la calidad educativa de los programas de educación infantil, requiere identificar y analizar las prácticas de las educadoras, a fin de constatar la calidad de las interacciones que se desarrollan al interior del aula y de qué manera estas contribuyen y fortalecen la construcción de nuevos aprendizajes. No obstante, atendiendo que las prácticas pedagógicas de los docentes son reflejo de su acervo cultural y profesional, resulta necesario complementar el análisis de ellas, en el marco de las concepciones y creencias que poseen educadoras que forman parte de un mismo centro educativo, en el contexto de una comunidad que se vincula sobre lineamientos curriculares, educativos y de convivencia común para todas ellos.

En dicha línea, el objetivo de esta investigación se enmarca en la tarea de identificar las interacciones que se desarrollan en el aula durante distintos momentos de la rutina diaria en niveles medio y de prekínder en un jardín infantil, e indagar acerca del significado que le otorgan las educadoras de pàrvulos a las interacciones en el aula.

## 2. Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo y responde a un enfoque descriptivo, el que permite poner de manifiesto las características relevantes y la estructura del fenómeno de estudio, a través de la aplicación de criterios sistemáticos que conceden la posibilidad de realizar comparaciones de sus resultados con otras fuentes (Noreña et al., 2012). Se ha optado por el método estudio de caso, dado que este método en investigación cualitativa posibilita examinar los antecedentes que ofrece el objeto de estudio, para profundizar en un tema lo que permite aproximarse a la formulación de afirmaciones en torno a la situación abordada (Stake, 2013). En la presente investigación, el estudio de caso ha permitido ilustrar el tipo de

interacciones que se desarrollan en el aula de un establecimiento educativo y los significados que las educadoras observadas atribuyen a dichas interacciones, aspectos que, si bien son propios al contexto estudiado, contribuyen a realizar proyecciones generales acerca de otros contextos educativos de similares características.

La muestra es de carácter intencionado en un jardín infantil particular pagado que atiende niños de tres a seis años en la zona centro sur de Chile. Participaron en total de seis educadoras de párvulos, cinco niveles medios mayores y una de nivel prekínder.

**Tabla 1**

*Educadoras participantes de la investigación.*

Educadoras	Nivel educativo	Título profesional	Años de servicio en el establecimiento
Educadora 1	Nivel medio mayor	Educadora de párvulos	4
Educadora 2	Nivel medio mayor	Educadora de párvulos	5
Educadora 3	Nivel medio mayor	Educadora de párvulos	3
Educadora 4	Nivel medio mayor	Educadora de párvulos	6
Educadora 5	Nivel medio mayor	Educadora de párvulos	5
Educadora 6	Prekínder	Educadora de párvulos	10

## 2.1. Instrumentos

Para responder al objetivo de la investigación, se llevó a cabo un grupo focal con educadoras de párvulos, en el cual se plantearon preguntas que orientaron el diálogo a analizar el tipo de interacciones que se desarrollan en el aula, el ámbito de aprendizaje al cual aportan y los contextos que favorecen el desarrollo de interacciones de mejor calidad. El grupo focal constituye una herramienta que posibilita identificar los significados que se construyen a partir de interacciones grupales en torno a un foco determinado (Piñeiro, 2020).

A su vez, para poder identificar las interacciones en aula durante el desarrollo de la rutina, se utilizó la Rúbrica Teach Early Child Education (ECE) descrita por Pushparatnam et al. (2021a). Este instrumento fue construido en base a investigaciones sobre interacciones en contextos educativos de primera infancia y la revisión de expertos desarrollada por el Banco Mundial seguida de pilotajes en distintos países entre el 2019 y el 2020 (Luna-Bazaldua et al., 2021; Molina et al., 2020; Pushparatnam et al., 2021b).

El Teach ECE es un instrumento de observación de aula que evalúa las interacciones que ocurren en ella a partir de indicadores verificables, organizados en elementos y comportamientos que se agrupan a lo largo de tres dimensiones (Tabla 2). La calidad de las interacciones se evaluó de acuerdo a una rúbrica de cinco puntos, que luego se trasladaron a una escala cualitativa definida en tres niveles puntos, Bajo (1-2 puntos), Medio (3 puntos) y Alto (4-5 puntos). El instrumento se validó con un panel compuesto por seis expertos, a quienes se les solicitó su opinión para ratificar que la rúbrica es capaz de dar cuenta de estas dimensiones en la sala de clases en un contexto de educación infantil en Chile. -

**Tabla 2**

*Descripción de la rúbrica Teach Early Child Education (ECE) (Pushparatnam et al., 2021a).*

<b>Dimensión</b>	<b>Elemento</b>	<b>Comportamiento</b>
Cultura del aula	Ambientes de aprendizaje	1.1 El docente trata respetuosamente a los niños.
		1.2 El docente utiliza lenguaje positivo con el niño/.
		1.3 El docente responde a las necesidades de los niños/as.
		1.4 El docente no exhibe sesgos y desafío los estereotipos e.
Expectativas de comportamiento	Expectativas de comportamiento	2.1 El docente establece expectativas claras de comportamiento para las actividades y/o rutina de la sala de clases.
		2.2 El docente reconoce el buen comportamiento de los niños/as.
		2.3 El docente redirige el mal comportamiento y se enfoca en la conducta más que en el comportamiento indeseado.
Facilitación de la clase	Facilitación de la clase	3.1 El docente articula explícitamente los objetivos de la actividad de aprendizaje.
		3.2 El docente explica conceptos y/o ofrece actividades de aprendizaje usando múltiples formas de representación.
		3.3 El docente realiza conexiones durante el día que se relacionan con otros conocimientos o con la vida cotidiana de los niños.
		3.4 El docente modela mediante la demostración o ayuda y narrando/pensando en voz alta.
Aprendizaje guiado	Verificar entendimiento	4.1 El docente usa preguntas, indicaciones u otras estrategias para determinar el nivel de entendimiento de los niños/as.
		4.2 El docente monitorea a la mayoría de los niños/as durante actividades de aprendizaje individuales/grupales, incluyendo juego libre.
		4.3 El docente ajusta su enseñanza al nivel de los niños/as.
Retroalimentación	Retroalimentación	5.1 El docente hace comentarios específicos o da indicaciones para clarificar las confusiones de los niños/as.
		5.2 El docente hace comentarios específicos o da indicaciones que ayudan a identificar los logros de los niños/as.
Pensamiento crítico	Pensamiento crítico	6.1 El docente hace preguntas abiertas.
		6.2 El docente ofrece actividades de pensamiento.
		6.3 Los niños hacen preguntas abiertas o desarrollan actividades de pensamiento.
Autonomía	Autonomía	7.1 El docente ofrece opciones a los niños/as.
		7.2 El docente ofrece oportunidades a los niños/as para que asuman roles dentro de la clase.
		7.3 Los niños se ofrecen para participar dentro de la clase.
Habilidades emocionales	Perseverancia	8.1 El docente reconoce los esfuerzos de los niños.
		8.2 El docente responde positivamente a los desafíos de los niños/as.
		8.3 El docente incentiva la planificación en el aula.
Habilidades sociales y colaborativas	Habilidades sociales y colaborativas	9.1 El docente promueve la colaboración entre los niños/as a través de las interacciones entre pares.
		9.2 El docente promueve las habilidades interpersonales de los niños/as
		9.3 Los niños/as colaboran entre sí a través de interacciones entre pares



## 2.2. Procedimiento

El trabajo de campo fue realizado por dos investigadoras previamente capacitadas para la aplicación del instrumento. Ambas investigadoras, en forma conjunta, observaron aulas durante 20 minutos, en momentos indicados por la coordinadora pedagógica del jardín infantil y las educadoras responsables de las aulas. Las observaciones se realizaron durante las rutinas de saludo y calendario, grupo pequeño y grupo grande. Luego de cada instancia de observación, las investigadoras compararon sus anotaciones para contrastar los comportamientos observados con la rúbrica del instrumento (Teach ECE). Frente a los comportamientos valorados de manera distinta por ambas investigadoras, se recurrió al protocolo del instrumento y se revisaron las conductas en base a las indicaciones que entrega el manual de aplicación del instrumento.

Posterior a las observaciones de aula se realizó el grupo focal, en el que participaron las 6 educadoras de las aulas observadas y la directora pedagógica del establecimiento, en dicha instancia se consultó acerca del tipo de interacción que se favorecen al interior del aula a partir del trabajo diario, con foco en las interacciones que propician el fortalecimiento de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades socioemocionales. El análisis del grupo focal se llevó a cabo en línea con la propuesta circular y recurrente del método Comparativo constante propuesto por [Glaser y Strauss \(2017\)](#), en el que se propone un análisis de contenido, a partir de una reducción de los datos que da paso a la elaboración de relaciones entre ellos, en un espiral que exige volver permanentemente a la fuente. En este estudio, se llevó a cabo un proceso inductivo/emergente, por cuanto las categorías emanaron de los datos que surgieron del grupo focal, las cuales resultaron ser: 1) Interacciones en el aula y 2) Competencias profesionales.

En cuanto a los aspectos éticos que se han considerado en esta investigación, se tomó el resguardo del anonimato de las participantes y la firma de un consentimiento, lo que implicó transparentar el procedimiento con las educadoras a realizar y el establecimiento educativo.

## 3. Resultados

Observación de aula. A continuación, se da cuenta de los resultados que surgieron de la observación de aulas, los cuales se presentan en base a las dimensiones que se encuentran contenidas en el instrumento aplicado (Teach ECE).

### 3.1. Dimensión Cultura del Aula

El elemento Ambiente de aprendizaje (ver Tabla 3) alcanzó un nivel Alto en las seis aulas observadas. Los comportamientos que obtuvieron calificación Alta en las seis salas fueron *El docente trata respetuosamente a los niños/as* y *El docente utiliza lenguaje positivo con los niños/as*, lo que indica que se establece un clima altamente positivo en el aula, en el que no se exhiben sesgos de género o de discapacidad.

En cuanto al elemento Expectativas Positivas de Comportamiento, el comportamiento que alcanzó nivel Bajo con mayor recurrencia corresponde a *El docente reconoce el buen comportamiento de los niños*, lo que implica que, durante la actividad en desarrollo, la educadora no señala en forma explícita algún aspecto positivo relacionado a la conducta de los niños de manera general o individual.

**Tabla 3**

*Dimensión 1. Cultura de Aula. Frecuencia de salas de clase (N=6) por categorías de calidad de comportamiento (Alto, Medio, Bajo) para cada elemento de la dimensión.*

<b>Elemento</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>
<i>Ambiente de aprendizaje</i>			
1.1 El docente trata respetuosamente a los niños	6	0	0
1.2 El docente utiliza lenguaje positivo con el niño/	6	0	0
1.3 El docente responde a las necesidades de los niños/as	4	2	0
1.4 El docente no exhibe sesgos y desafía los estereotipos de género en la sala	6	0	0
<i>Expectativas de comportamiento</i>			
2.1 El docente establece expectativas claras de comportamiento para las actividades y/o rutina de la sala de clases	5	1	0
2.2 El docente reconoce el buen comportamiento de los niños/as	2	1	3
2.3 El docente redirige el mal comportamiento y se enfoca en la conducta esperada más que en el comportamiento indeseado.	5	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>5</b>	<b>3</b>

### 3.2. Dimensión Aprendizaje Guiado

En el elemento *Facilitación de la clase* (Tabla 4), tres aulas presentan niveles altos, lo que indica que, ante un contenido nuevo, las educadoras ofrecen distintas formas de representación, realizan conexiones con la vida cotidiana, modelan o narran en voz alta la actividad en desarrollo. En las tres salas que no llegaron a un nivel Alto, se observó que las educadoras no articularon el objetivo de aprendizaje con la actividad ofrecida a los niños/as o bien esto ocurrió de manera muy débil, no ofrecieron distintas formas de representar el contenido, no modelaron ni verbalizaron en voz alta la tarea durante su desarrollo, ni tampoco ofrecieron suficientes conexiones entre el tema expuesto y la vida cotidiana.

En relación al elemento *Verificar Entendimiento*, solo dos salas alcanzaron nivel Alto. Los comportamientos que se observaron con un menor rendimiento fueron la utilización de preguntas u otras estrategias para verificar el entendimiento de los niños y la utilización de recursos o estrategias por parte del docente para ajustar la enseñanza.

Respecto al elemento *Retroalimentación*, solo una sala presenta nivel Alto, ya que en el resto de las salas no se observó que la educadora hiciera comentarios específicos o entregara indicaciones que permitieran a los niños/as identificar sus logros durante el desarrollo de una tarea, o comentarios que permitan clarificar confusiones durante el desarrollo de ella. En este elemento, se ubica el comportamiento más descendido de la dimensión, *El docente hace comentarios específicos o da indicaciones para clarificar las confusiones de los niños/as*, lo cual indica que las interacciones en el aula durante la experiencia de aprendizaje no apuntaron a monitorear los avances o las dificultades que se presentan a lo largo de su desarrollo.

En el elemento *Pensamiento Crítico*, tres salas obtienen el nivel Bajo. En estas aulas no se observaron actividades de aprendizaje que apunten al desarrollo del pensamiento y los niños no hacen preguntas ni comentarios a la educadora acerca de la tarea en desarrollo. En una de las salas se observó que la educadora no hizo preguntas abiertas a los niños durante el desarrollo de la actividad.

**Tabla 4**

*Dimensión 2. Aprendizaje Guiado. Frecuencia de salas de clase (N=6) por categorías de calidad de comportamiento (Alto, Medio, Bajo) para cada elemento de la dimensión.*

<b>Elemento</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>
<i>Facilitación de la clase</i>			
3.1 El docente articula explícitamente los objetivos de la actividad de aprendizajes	3	2	1
3.2 El docente explica conceptos y/o ofrece actividades de aprendizajes usando múltiples formas de representación	4	2	0
3.3 El docente realiza conexiones durante el día que se relacionan con otros conocimientos o con las vidas cotidianas	4	1	1
3.4 El docente modela mediante la demostración o ayuda y narra pensando en voz alta	4	1	1
<i>Verificar Entendimiento</i>			
4.1 El docente usa preguntas, indicaciones u otras estrategias para determinar el nivel de entendimiento de los niños/as	2	2	2
4.2 El docente monitorea a la mayoría de los niños/as durante actividades de aprendizaje individuales/grupales, incluyendo juego libre	1	4	1
4.3 El docente ajusta su enseñanza al nivel de los niños/as.	2	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>8</b>

### **3.3. Habilidades Socioemocionales**

Esta dimensión fue la que obtuvo menor puntaje. En elemento *Autonomía*, en dos salas los comportamientos más descendidos se vincularon con la falta de opciones que el docente ofrece a los niños para enfrentar una tarea y a la falta de oportunidades para que el niño asuma de forma activa un rol durante la actividad.

En cuanto al elemento *Perseverancia*, en las salas con valoración Bajo no se observó que la educadora reconozca los esfuerzos de los niños/as al desarrollar la tarea y se observó una escasa participación de los niños al planificar la tarea. En una de las salas no se observó que la educadora planteara experiencias de aprendizaje que representen un desafío para los niños/as.

Respecto al elemento *Habilidades sociales y colaborativas*, cinco salas obtuvieron nivel Bajo, ya que no se observó la colaboración entre pares de manera espontánea ni la promoción de la interacción entre los niños, tampoco se experimentaron experiencias de aprendizaje susceptibles de ser desarrolladas en forma colaborativa.

**Tabla 5**

*Dimensión 3. Habilidades Socioemocionales. Frecuencia de salas de clase (N=6) por categorías de calidad de comportamiento (Alto, Medio, Bajo) para cada elemento de la dimensión.*

<b>Elemento</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>
<i>Autonomía</i>			
7.1 El docente ofrece opciones a los niños/as	4	1	1
7.2 El docente ofrece oportunidades a los niños/as para que asuman roles dentro de la clase	2	2	2
7.3 Los niños se ofrecen para participar dentro de la clase	4	1	1
<i>Perseverancia</i>			
8.2 El docente reconoce los esfuerzos de los niños	2	0	4
8.3 El docente responde positivamente a los desafíos de los niños/as	2	3	1
8.4 El docente incentiva la planificación en el aula.	3	2	1
<i>Habilidades Socioemocionales</i>			
9.1 El docente promueve la colaboración entre los niños/as a través de las interacciones entre pares	2	2	2
9.2 El docente promueve las habilidades intra o interpersonales de los niños/as	0	1	5
9.3 Los niños/as colaboran entre sí a través de interacciones entre pares	0	2	4
<b>TOTAL</b>			

Grupo Focal. Los resultados se encuentran expresados en dos dimensiones; 1) Interacciones en el aula y 2) Competencias profesionales.

#### *Dimensión: Interacciones en el aula*

Esta dimensión se encuentra compuesta por las categorías *Apoyo pedagógico* y *Desarrollo emocional*.

En cuanto a la categoría *Apoyo pedagógico*, es comprendida por las educadoras, como aquellas interacciones que contribuyen a establecer un “andamiaje” en el pensamiento del niño, para lo cual, se promueven interacciones que permitan visibilizar el pensamiento durante el ejercicio de una tarea específica. Aquello implica la formulación de preguntas que apunten a establecer relaciones de causa efecto. El momento de la rutina que se encuentra favorecido por este tipo de interacciones es el trabajo de áreas, en el cual los niños/as escogen el área en la que van a trabajar, seleccionan los materiales y describen qué actividad llevarán a cabo.

Nosotras diseñamos momentos de interacción con los niños que implica una actitud y una norma de como yo interacciono y ahí está lo que podríamos poner el andamiaje, el explorar, el manipular, intencionar aprendizajes (Participante 4).

Es un momento muy completo, porque deciden, empiezan a diseñando donde quieren ir, que quieren hacer, con quien quieres estar no solamente al área que voy a ir, que vas hacer; una casa y con qué vas hacer la casa; con los bloques, y vas a jugar solo o vas a jugar con alguien; no quiero jugar solo (Participante 1).

El tipo de comentarios y preguntas se encuentran condicionadas por el nivel de dominio en el que se encuentran los niños/as. En tal sentido, se plantea que las interacciones que

apuntan al desarrollo de aprendizajes deben considerar las diferencias que se observan en el grupo de niños/as en cuanto a sus intereses, ritmos de aprendizaje y nivel de dominio en las distintas habilidades.

¿Dependiendo de las edades incluso con el mismo grupo curso tú te encuentras con niveles entonces se debe estar atenta primero a definir en qué nivel está mi niño y una vez que yo decida en qué nivel está el niño y si está en una etapa de inicio que también se está de teniendo y avanzado hay una forma en la que yo me relaciono y establezco un andamiaje que la única intención es favorecer que ese niño vaya creciendo y avanzando en ese momento fuente? (Participante 1).

*Categoría Desarrollo emocional:* Esta categoría contiene elementos propios del aprendizaje vicario, en cuanto a que las educadoras señalan que parte del aprendizaje que los niños/as adquieren en el aula, proviene de las relaciones e interacciones que observan entre sus pares y el equipo técnico. En tal sentido, a través de las situaciones que observan de su entorno, incorporan nuevos patrones de conducta.

A mí me ha pasado que alguna vez le digo a otro niño esa no es la forma de hablarle al compañero hay otra forma de decirle que quieres jugar con él y en otro momento escuchas que entre ellos se dicen, esa no es la forma de decirme las cosas...entonces es el lenguaje o mensaje que están escuchando también de nosotras (Participante 6).

Por otra parte, las educadoras plantean a cerca de la importancia de encontrarse atentas ante situaciones emergentes que potencialmente pueden ser una oportunidad para desafiar al niño/a a afianzar el desarrollo de su autonomía.

Lo que puedes hacer de repente, involucrar a sus compañeros, Joaquín no puede abrir la mochila... ¿quién lo puede ayudar? (Participante 6).

Las participantes relevan la importancia que posee la comunicación entre las distintas personas que habitan el aula, dado que impacta en el clima de aula, en los vínculos de afecto y en el trabajo colaborativo. De esta manera, se establece una relación entre las características del ambiente de aprendizaje y el desarrollo emocional de los niños y niñas.

Cómo se produce la comunicación, ese tipo de gestión dentro de un aula que permite relacionarse de los demás, tanto adultos con niños y adultos-adultos, que puede ser entre dos personas o más, como grupos, porque a veces se habla con una directamente o a veces lo hago con varias, lo que yo provoco influye en cómo se viva el trabajo en un aula (Participante 2).

Las educadoras señalan que las características del grupo de niños/as predisponen el desarrollo de cierto tipo de interacciones que ocurren en el aula. Aquello implica ser flexibles a actuar de acuerdo al estado emocional en el que se encuentran los niños/as.

Por ejemplo, si este niño ya lleva una ya lleva dos o 3 días y está teniendo el mismo conflicto yo no puedo ocupar la misma estrategia tengo que tener otro plan, idear otro plan (Participante 3).

También de repente parte de acuerdo con las interacciones que ellos tienen, ... que Mario está jugando juegos de roles que se yo qué está jugando con agua, yo lo observo y eso veo que es de su interés, entonces yo planifico en base a eso (Participante 5).

### 3.4. Dimensión Competencias profesionales

En cuanto a la dimensión *Competencias profesionales*, se encuentra compuesta por las categorías *Gestión del proceso de enseñanza aprendizaje e Identidad Profesional*. Esta dimensión se presenta como aquello que la educadora debe saber hacer para afrontar el trabajo en el aula, lo que involucra saber establecer las interacciones adecuadas en los distintos momentos de la rutina de trabajo, como también saber planificar experiencias que contribuyan a potenciar el desarrollo de habilidades y aprendizajes en niños y niñas. No obstante, dichas instancias se ven marcadas por el sello que el jardín infantil promueve en su proyecto educativo.

Hay componentes que son propios de nuestro jardín, qué tipo de experiencias que uno provoca, tienen relación al momento que estamos viviendo, a hitos del jardín, a cosas de valores que tenemos como jardín y promovemos en momentos de la rutina como pensamiento, plan lector, incluso en el círculo de conversación con los niños vamos intencionando la cosa transversal (Participante 3).

Otro aspecto que marca las interacciones entre el grupo humano que habita el centro educativo, corresponde a la cultura institucional que marca el tipo de comunicación que se establece con la familia. Aspecto que, desde la percepción de las educadoras, impacta en la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, dado que la participación de la familia incide en el avance y desarrollo del niño/a.

El trabajo que se logra establecer con la familia incide en el avance y desarrollo del niño/a, lo cual incide en el tipo de interacciones que se establecen en el aula (Participante 3).

En cuanto a la categoría *Identidad profesional*, las participantes plantean que cada educadora posee su propio sello y aquello impacta en el tipo de trabajo que se desarrolla en el aula, ya sea por el estilo de comunicación que poseen, la capacidad de convocar para establecer un trabajo colaborativo con el equipo técnico del aula, la flexibilidad y toma de decisiones al momento de afrontar las situaciones emergentes y tipo de creencias que sostienen las metas que se espera alcanzar con los niños/as, lo que involucra la naturaleza de las estrategias implicadas en ello.

Porque si yo pienso, [...] que los niños son seres humanos que tenemos que proteger, las interacciones que yo lleve a cabo dentro de la sala, van a ir en torno a eso, por lo tanto, el ambiente también se va a transformar en eso y ellos se van a relacionar conmigo de la misma forma que yo me relaciono con ellos. Pero si yo tengo una visión diferente de la infancia, eso es lo que finalmente me va a marcar la interacción dentro de la sala, como ellos también se relacionen conmigo después (Participante 1).

### 4. Discusión

Los resultados muestran distintos niveles de dominio en los ámbitos de las interacciones en el aula evaluadas con el instrumento Teach ECE, lo que indica que las prácticas pedagógicas de las educadoras participantes se encuentran más fortalecidas en algunos aspectos por sobre otros. Tales resultados coinciden con estudios orientados a medir la calidad de las interacciones en aulas de infantil, en los cuales se comprueba una significativa heterogeneidad de las dimensiones evaluadas (Gebauer y Narea, 2021; La Paro et al., 2012; Wyslowska&Slot, 2020).

En cuanto a la dimensión *Cultura de Aula* alcanzó el mejor nivel de dominio en cada una de las salas observadas, lo que implica que el centro educativo ha logrado instalar un clima

positivo en la forma de relacionarse niño- adulto. Durante el grupo focal, las educadoras coinciden en la importancia que asignan al estado emocional de niños y niñas, lo que trae consigo una actuación acorde a las necesidades de cada uno. Además, se otorga gran valor a la comunicación al interior del aula, tanto entre los adultos que cubren el equipo técnico como con los niños y niñas del nivel. Tales resultados coinciden con los hallazgos que surgen del estudio de [Treviño et al. \(2013\)](#), en el cual se señala que las interacciones de mejor calidad corresponden al apoyo emocional que las educadoras dirigen al grupo de niños/as.

Los beneficios que produce el clima positivo del aula se relacionan con conductas más reguladas y ambientes positivos que propician mejores espacios para al desarrollo de aprendizajes ([Hamre, 2014](#); [Rimm-Kaufman et al., 2009](#)) plantean que las aulas que cuentan con interacciones en las que se manifiesta un trato respetuoso hacia el niño/a, contribuyen a que se sienta más confiado a tomar riesgos y explorar su entorno, ya que sabe que el adulto estará disponible para generar ayudas en caso que lo requiera.

Respecto a la dimensión *Aprendizaje Guiado*, se observó una marcada diferencia en la calidad de las interacciones implementadas por las educadoras participantes. Particularmente durante el trabajo de áreas, en algunas educadoras se observaron escasas instancias de diálogo y de formulación de preguntas que potenciaran un tipo de intercambio favorecedor de la expansión y análisis de nuevos conceptos, como tampoco se evidenciaron preguntas, indicaciones u otras estrategias para determinar el nivel de entendimiento de los niños/as. No obstante, durante el grupo focal las educadoras se mostraron conscientes acerca de la importancia de establecer diálogos que contribuyan a visibilizar las estrategias que los niños/as implementan al momento de desarrollar una experiencia. En dicha línea, diversos estudios desarrollados con foco en analizar las interacciones de educadoras de párvulos en contextos de aprendizaje, evidencian una fuerte necesidad de fortalecer la calidad de las preguntas que contribuyen a monitorear y hacer seguimiento de la comprensión de conceptos durante el desarrollo de la tarea ([Leyva et al., 2015](#); [LoCasale-Crouch et al., 2016](#); [Orellana-García y Melo-Hurtado, 2014](#)).

Por otra parte, las educadoras plantean que se encuentran atentas a las características del grupo de niños/as, lo que ve reflejado en el tipo de recursos que ofrecen a su disposición en las distintas áreas de trabajo y en las estrategias mediadoras al momento de presentar una experiencia de aprendizaje. En tal sentido, las observaciones de aula muestran un mejor desempeño en la entrega de instrucciones al momento de presentar la experiencia de aprendizaje ante el grupo de niños/as, no obstante, la calidad de las interacciones disminuye, a la hora de hacer seguimiento durante el desarrollo de la tarea, lo que constituye una debilidad, si se toma en cuenta que los ambientes de aprendizaje que impulsan y promueven el desarrollo cognitivo de sus integrantes, cuentan con la presencia de diversas estrategias pedagógicas que apuntan a verificar la comprensión de nuevos conceptos y a guiar al niño/a a establecer relaciones entre ellos ([Dowd et al., 2016](#); [Pianta et al., 2009](#)).

En relación a la dimensión *Habilidades socioemocionales*, se observó un bajo nivel de autonomía y escasa iniciativa por parte de los niños para plantear ideas que surjan de cuestionamientos propios y que no obedezcan necesariamente a preguntas realizadas por la educadora.

Las educadoras señalan que los niños observan las interacciones entre los adultos y sus compañeros al momento de resolver un problema, aquello promueve la aplicación de patrones de conducta ante situaciones emergentes. El grupo focal da cuenta a su vez, de un discurso que se enfoca principalmente en el tipo de interacciones que se establecen entre el adulto y el niño/a y no se menciona que se planifiquen actividades en las que los niños deben trabajar en conjunto, establecer acuerdos y/o responder a desafíos comunes. Aquello coincide con la

observación de aula, dado que no se evidencia un diálogo cercano entre niños/as durante el trabajo de área, no se comparten ideas ni estrategias, se observa un trabajo marcadamente individualizado y una comunicación prácticamente exclusiva entre educadora-niño.

Estudios en torno a la interacción entre pares en contextos formales de aprendizaje, da cuenta de una pedagogía centrada en la figura docente, incluso cuando se trata de actividades colaborativas (Barbosa-Herrera et al., 2017; Martínez-Maldonado et al., 2019). Tomando en cuenta que tanto el conocimiento como el desarrollo cognitivo no son el resultado de una manifestación individual, sino más bien, es creado y compartido entre miembros de comunidades (Villalta, 2009), las interacciones entre los niños y niñas que integran una comunidad, resultan ser un recurso que contribuye a afianzar habilidades y avanzar hacia nuevos aprendizajes, en especial, cuando tales interacciones son apoyadas y acompañadas por un adulto que comprende cómo guiar dichos espacios, abriendo canales de conversación e impulsando el desarrollo del pensamiento.

Si bien el jardín infantil trabaja en base a una metodología ampliamente conocida por todas las educadoras y dirige sus rutinas de trabajo siguiendo las orientaciones y directrices de dicha modalidad, las observaciones de aula dan cuenta de resultados que evidencian fuertes diferencias entre ellas, en especial respecto a aquellos indicadores que están contenidos en la dimensión de aprendizaje guiado y en un menor grado en los indicadores relacionados con la dimensión *Habilidades socioemocionales*. Aquello coincide con la importancia que atribuyen las educadoras al sello y estilos de comunicación que cada una tiene y a las creencias que poseen respecto a la visión de la infancia y a las proyecciones sobre las cuales vinculan su rol profesional. Desde la perspectiva de Lightfoot y Frost (2015), las diferencias que se observan en las prácticas pedagógicas de educadoras afiliadas a una misma institución educativa, responden a la identidad profesional que ha venido construyendo cada una de ellas, en la que conviven rasgos propios de la personalidad, historias de vida y saberes profesionales que en su conjunto confluye en los significados o creencias que otorgan a sus experiencias profesionales, lo que impacta tanto en las decisiones que se toman en el aula, en las prácticas pedagógicas y en las reflexiones que surgen del ejercicio de la profesión. Por su parte, Ibañez-Salgado (2011) señala que la formación docente adolece de una falta de conceptualización compartida en torno al saber pedagógico, lo que constituye un problema que incide en la calidad del sistema educativo.

## 5. Conclusiones

Las educadoras mantienen concepciones acerca de la importancia de la comunicación y de las interacciones positivas que contribuyan a un buen clima de aula, aspecto que se observa bastante homogéneo en las seis aulas observadas. No obstante, con respecto a la calidad de las interacciones que apuntan a promover el desarrollo y fortalecimiento de habilidades en los niños/as, los resultados en las observaciones de aula se evidencian fuertes diferencias. Aquello indica que algunas interacciones suelen ser asumidas de manera más transversal al interior de una comunidad educativa, mientras que otras requieren de una mayor intencionalidad por parte de quienes ejercen el liderazgo al interior del aula.

En dicho contexto, los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un autoanálisis respecto al tipo de dirección con la cual se gestionan los procesos de aprendizaje. Analizar de qué manera ambientes educativos otorgan espacios a nuevos planteamientos y diálogos por parte de los niños, ya sea de manera particular o en forma colectiva. Lo anterior conlleva a promover reflexiones pedagógicas que encaminen a los educadores a repensar las estrategias pedagógicas más frecuentemente implementadas en el aula, los recursos utilizados y el tipo de mediación dialógica que se desarrolla durante la experiencia educativa, a fin de avanzar hacia ambientes de aprendizaje cuyo centro es el niño y la niña.



Considerando que la reflexión colectiva contribuye a profundizar la mirada en torno a las prácticas pedagógicas, resulta necesario establecer tiempos de trabajo al interior del centro educativo durante un espacio de horas no lectivas, para compartir de manera sistemática las reflexiones de las educadoras en torno a sus propias prácticas. Lo anterior, constituye un elemento relevante si se toma en cuenta que los procesos reflexivos son de gran importancia, al momento de resignificar la experiencia docente, en beneficio del fortalecimiento profesional de la propia educadora y del equipo pedagógico, unificando con ello criterios de organización y trabajo en conjunto. En dicho contexto, las reflexiones pueden dar paso a prácticas y acciones que mediante un proceso sistemático se vayan integrando al saber hacer y saber ser de las educadoras que forman parte del centro educativo, y, en consecuencia, a la cultura de este.

Finalmente, la formación inicial de educadoras de párvulos debe dar cuenta del dominio de saberes pedagógicos que contribuyan a implementar ambientes de aprendizaje, en los cuales la relación interaccional enriquezca y aporte al desarrollo tanto habilidades que provienen del ámbito cognitivo como socioemocional.

## Referencias

- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., y Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453. <https://doi.org/10.1093/qje/qjw016>.
- Barbosa-Herrera, J. C., Valdivia Barrios, A., López-Pismante, P., & López Cruz, M. (2017). El papel del profesor en la interacción entre pares en una actividad extracurricular: Estudio en una experiencia de canal de TV escolar en línea. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 27-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300002>.
- Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 334-344. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.004>.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Development Science*, 12(3), 140-153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., y Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166-176.
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*, 57(2), 111.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Logan, J. A., & Konold, T. R. (2013). Emergent literacy profiles among prekindergarten children from low-SES backgrounds: Longitudinal considerations. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 608-620. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.03.007>.
- Dearing, E., Zachrisson, H. D., Mykletun, A., & Toppelberg, C. O. (2018). Estimating the consequences of Norway's national scale-up of early childhood education and care (beginning in infancy) for early language skills. *Aera Open*, 4(1), 2332858418756598. <https://doi.org/10.1177/2332858418756598>.

- Dowd, A. J., Borisova, I., Amente, A., y Yenew, A. (2016). Realizing Capabilities in Ethiopia: Maximizing Early Childhood Investment for Impact and Equity. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(4), 477–493. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1225702>.
- Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early childhood research quarterly*, 27(2), 198-209.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>.
- Gebauer Greve, M. A., & Narea, M. (2021). Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. *Psykhé (Santiago)*, 30(2), 0-0. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22319>.
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue, D., López, V., y Whiterbread, D. (2018). *Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor*. Proyecto FONIDE N° FX21615. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The elementary school journal*, 113(4), 461-487.
- Herrera, M., Mathiesen, M. E., Merino, J. M., Villalón, M., y Suzuki, E. (2001). Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 161-178.
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child development perspectives*, 8(4), 223-230. <https://doi.org/10.1111/cdep.12090>.
- Ibáñez-Salgado, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y educadores*, 14(3), 457-474.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Manual Toddler*. Paul H. Brookes.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child development*, 86(3), 781-799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>.
- Lightfoot, S., y Frost, D. (2015). The professional identity of early years educators in England: implications for a transformative approach to continuing professional development. *Professional Development in Education*, 41 (2), 401–418. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.989256>.
- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Aguayo, Y. C., Schodt, S. C., Hamre, B., ... & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo*, 53(1).
- Luna-Bazaldua, D., Molina, E., & Pushparatnam, A. (2021). A Generalizability Study of Teach, a Classroom Observation Tool. In *Quantitative Psychology: The 85th Annual Meeting of the Psychometric Society, Virtual* (pp. 477-485). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-74772-5\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-030-74772-5_42).

- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C. y Muñoz Moreno, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 18(36) 55 - 74. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>.
- Molina, E., Fatima, S. F., Ho, A. D., Melo, C., Wilichowski, T. M., & Pushparatnam, A. (2020). Measuring the quality of teaching practices in primary schools: Assessing the validity of the Teach observation tool in Punjab, Pakistan. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103171. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103171>.
- Mustard, F., Young, M. E., & Manrique, M. (2003). Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. *Primera Infancia. El Desafío de la Década*, 85-96.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Orellana-García, P., & Melo-Hurtado, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 113-128.
- Orrego, V., & Sánchez, M. J. (2019). Educación parvularia en Chile: estado del arte y desafíos. Una propuesta de Elige Educar. [https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Elige-Educacion-parvularia-en-Chile\\_VF-2.pdf](https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Elige-Educacion-parvularia-en-Chile_VF-2.pdf).
- Pardo, M., Opazo, M. J., & Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación*, (54), 143-172. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.953>.
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2020). ECEC teachers' paradoxical views on the new Chilean System for Teacher Professional Development. *Early Years*, 40(4-5), 486-498. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1736008>.
- Pérez, C. R. (2007). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 105-119.
- Pianta, R., La Paro, K., y Hamre, B. (2009). *Classroom assessment scoring system*. Brookes Publishing
- Piñeiro Naval, V. (2020). La metodología de análisis de contenido. Usos y aplicaciones en la investigación comunicativa del ámbito hispánico. *Communication & Society*, 33(3), 1-16.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Brock, L. L., & Nathanson, L. (2009). Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade. *The Elementary School Journal*, 110(2), 142-162.
- Pushparatnam, A., Lee, K., Ding, E., Rolla, A., y Wilinski, B. (2021a). *Teach ECE* (First Edition). Washington, DC: The World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO.
- Pushparatnam, A., Ding, E., Lee, k., Rolla, A., y Wilinski, k. (2021b). *Effective Teaching Practices in Early Childhood Education* (ECE). <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/75bd-b5f2c03f19f0642db1c941193f8d-0140042021/related/Teach-ECE-Lit-Review-5-27-21-clean-Template-3.pdf>.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental psychology*, 45(4), 958. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015861>.

- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Volumen III. Las estrategias de investigación cualitativa (pp. 428-444). Barcelona: Gedisa.
- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé (Santiago)*, 18(1), 85-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>.
- Strasser, K., Del Río, F., & Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar?. *Studies in Psychology*, 34(2), 221-225. <https://doi.org/10.1174/021093913806751401>.
- Treviño, E., Toledo, G., y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: Las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013>.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O., & Mathiesen, M. E. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective Qualité de l'Éducation Préscolaire Chilienne dans une Perspective Internationale Calidad de la Educación Preescolar Chilena desde una Perspectiva Internacional. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/09669760220114845>.
- Villalta, M. A. (2009). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 221-238.
- Wysłowska, O. & Slot, P. L. (2020). Structural and process quality in early childhood education and care provisions in Poland and the Netherlands: A cross-national study using cluster analysis. *Early Education and Development*, 31(4), 524-540. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1734908>.



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>

---

# Liderazgo distribuido y cultura de colaboración en centros de formación profesional en Chile

Luis Ahumada-Figueroa y Valeska Durán-Fuentes  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile

*Recibido: 22 de abril 2024 - Revisado: 14 de agosto 2024 - Aceptado: 11 de septiembre 2024*

---


### RESUMEN

---

Los desafíos en el trabajo y las organizaciones asociados a la denominada cuarta revolución industrial dan cuenta de la necesidad de profundizar en el estudio de la formación profesional y las competencias que desarrollan sus estudiantes. Este tipo de formación aumentaría las posibilidades de inserción laboral y empleabilidad. El liderazgo distribuido y la cultura de colaboración han sido mencionados como factores claves para mejorar la calidad de la educación. El presente trabajo tuvo por objetivo analizar las prácticas de liderazgo distribuido y cultura de colaboración en un centro secundarios de formación profesional. Mediante una metodología cualitativa de estudio de caso, se seleccionó un centro de formación profesional con una trayectoria sostenida de mejoramiento escolar. El centro destaca por ser pionero en la incorporación del modelo dual en Chile. Se aplicaron entrevistas y grupos focales a docentes y docentes directivos. Se realizó un análisis de contenido temático respecto a los factores facilitadores de las prácticas de liderazgo distribuido y la cultura de colaboración. Los resultados muestran la importancia del foco en el desarrollo integral de los y las estudiantes, el uso de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo profesional docente, la articulación entre la formación general y la importancia de una formación dual. Se concluye que el liderazgo distribuido y la cultura de colaboración facilitan el mejoramiento escolar y el vínculo con el sector productivo. Para ello, se requiere de una densa red de relaciones con proyectos compartidos y metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje.

---

\*Correspondencia: Luis Ahumada-Figueroa (L. Ahumada-Figueroa).

 <https://orcid.org/0000-0001-5354-9302> (luis.ahumada@pucv.cl).

 <https://orcid.org/0009-0005-8609-4689> (valeskaduranf@gmail.com).

*Palabras clave:* Liderazgo educativo; enseñanza secundaria; formación profesional; desarrollo profesional.

---

## Distributed leadership and collaborative culture in vocational training centers in Chile

---

### *ABSTRACT*

---

The challenges in the workplace and organizations associated with the so-called fourth industrial revolution point to the need to deepen the study of vocational training and the competencies developed by its students. This type of training would increase the possibilities of labor placement and employability. Distributed leadership and collaborative culture have been mentioned as key factors to improve the quality of education. The aim of this study was to analyze the practices of distributed leadership and collaborative culture in a secondary vocational training center. Using a qualitative case study methodology, a vocational training center with a sustained trajectory of school improvement was selected. The center stands out for being a pioneer in the incorporation of the dual model in Chile. Interviews and focus groups were conducted with teachers and head teachers. A thematic content analysis was carried out regarding the facilitating factors of distributed leadership practices and collaborative culture. The results show the importance of the focus on the integral development of students, the use of active teaching and learning methodologies, teachers' professional development, the articulation between general education and the importance of dual training. It is concluded that distributed leadership and collaborative culture facilitate school improvement and the link with the productive sector. This requires a dense network of relationships with shared projects and innovative teaching and learning methodologies.

*Keywords:* Educational leadership; secondary education; vocational education; professional development.

---

### **1. Introducción**

La formación profesional en educación secundaria tiene gran relevancia en Chile y el mundo, no solo por la cantidad de estudiantes matriculados en ella, sino por la trascendencia que se ha otorgado a este tipo de educación en un contexto cambiante y complejo para el trabajo y las organizaciones. Tanto en Chile como en otros países del mundo, los estudiantes que cursan formación profesional son aquellos con mayores índices de vulnerabilidad, altos niveles de deserción escolar y dificultades para una titulación oportuna. Sin embargo, en algunos países este tipo de formación ofrece oportunidades de desarrollo profesional e inserción laboral que no serían posibles mediante otro tipo de formación.

Los centros educativos de educación secundaria que imparten formación profesional deben articular múltiples intereses. Por una parte, el liderazgo de directivos y docentes debe estar orientado a vincular las distintas especialidades entre sí y a entregar una formación pertinente a los requerimientos del sector productivo correspondiente, estableciendo redes de colaboración con empresas y organizaciones. Por otra parte, un desafío interno es la ar-

articulación de los planes de formación general con las distintas especialidades, así como la articulación y colaboración entre especialidades.

El liderazgo educativo en este contexto cambiante requiere ser asumido no solo por los roles formales de la organización, sino por todos aquellos actores que tengan las capacidades y motivación para aportar con ideas innovadoras que permitan enfrentar los requerimientos del entorno. Las metodologías de enseñanza y aprendizaje innovadoras y el desarrollo de competencias para el futuro profesional son aspectos claves para el éxito de este tipo de centros educativos.

El presente artículo se posiciona desde el enfoque del liderazgo distribuido para comprender el desarrollo de una cultura de colaboración e innovación en un centro secundario con trayectoria sostenida de mejoramiento escolar. El liderazgo distribuido es entendido como una práctica que surge de la interacción de líderes formales e informales con el contexto educativo y su entorno sociocultural (Harris et al., 2022). Diversos autores señalan la importancia de su fortalecimiento como una forma de mejorar la gestión curricular, potenciar el liderazgo pedagógico y facilitar el desarrollo profesional docente (Ortega-Rodríguez y Pozuelos, 2022).

En este artículo se ha propuesto abordar el caso de un centro de formación profesional de educación secundaria que se encuentra en un entorno complejo y cambiante, pero que ha sido capaz de desarrollar propuestas innovadoras para abordar la diversidad. Se trata de un caso que ha logrado una trayectoria sostenida de mejoramiento durante los últimos 10 años. Específicamente, el artículo busca analizar las prácticas de liderazgo distribuido y cultura de colaboración en un centro secundario de formación profesional con una mejora sostenida.

### 1.1. Nuevos desafíos para un mundo cambiante

Actualmente las organizaciones se encuentran en la denominada cuarta revolución industrial 4.0 (Ivaldi et al., 2022), cuyas características principales corresponden a la automatización de procesos, la robótica y el uso intensivo de nuevas tecnologías asociadas a la inteligencia artificial y la toma de decisiones mediante algoritmos. Asimismo, a nivel global se plantea la necesidad de una economía circular inteligente, en donde nuevas formas de manufactura, reciclaje, reducción del consumo, así como la preocupación por el impacto de las organizaciones en el ecosistema, sean elementos relevantes por considerar (Bressanelli et al., 2022). Lo anterior trae consigo cambios en la estructura, cultura y procesos organizacionales. También se observan desafíos importantes en términos de la actualización de conocimientos, aparición de nuevos puestos de trabajo y desaparición de otros que quedan obsoletos (Vilalta-Perdomo et al., 2022).

En el contexto de los objetivos de desarrollo sostenible promulgados por las Naciones Unidas (2015), la formación profesional de calidad ha sido señalada como un factor clave tanto para la inserción laboral de los jóvenes como para un desarrollo económico más sustentable y equitativo de los países (Mora et al., 2022). Los cambios acelerados que se están apreciando en el contexto laboral han llevado a plantear la necesidad de repensar tanto los objetivos de la educación como la forma en cómo se están implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lafont et al., 2021). En Latinoamérica, dicha revolución puede ser vista como una oportunidad de crecimiento donde las organizaciones deben ser más competitivas e innovadoras, pero también las personas deben desarrollar nuevas competencias en el dominio de las nuevas tecnologías y la innovación (Lafont et al., 2021).

## 1.2. Desafíos para la formación profesional: la formación dual

En este escenario de cambio en las organizaciones, la formación técnico profesional se vuelve desafiante en términos de la actualización de conocimientos, aprendizaje de nuevas formas de trabajo y desarrollo de competencias laborales que faciliten la adaptación a las nuevas demandas laborales. Los centros educativos requieren desarrollar competencias de pensamiento complejo, toma de decisiones basadas en datos, flexibilidad cognitiva, pensamiento crítico, negociación y trabajo en equipo. La investigación, sin embargo, muestra la escasa formación de la fuerza laboral en este tipo de habilidades, especialmente en los países menos desarrollados (Rampasso et al., 2021).

Uno de los cambios introducidos en educación secundaria para dar respuesta a los desafíos del mundo del trabajo y las organizaciones ha sido la formación dual. En efecto, el modelo de formación dual, que combina la formación en la empresa y en los centros educativos, ha sido incorporado como una forma de potenciar el vínculo entre la formación profesional y el posterior ejercicio profesional. En España, por ejemplo, la investigación muestra la importancia de contar con esta formación práctica de cara a desarrollar las competencias requeridas en el mercado laboral y disminuir la deserción escolar (Mora et al., 2022). Las investigaciones recientes demuestran que las empresas valoran positivamente el contar con estudiantes en práctica como una manera de reclutar y ayudar en su formación (Domingo, 2021). Sin embargo, se observa la dificultad de implementar este tipo de modelos de formación en contextos donde no existe una tradición de colaboración entre empresas y centros educativos (Šćepanović y Martín Artiles, 2020). Por ello, Li y Pilz (2023) critican la transferencia de modelos educativos generados en países desarrollados, sin considerar las diferencias culturales, económicas y políticas de países con distintos marcos legislativos, culturales y económicos.

En México, se ha resaltado la importancia de que los programas de estudios sean pertinentes a los desafíos del Siglo XXI, permitiendo al estudiantado adquirir habilidades y conocimientos para su desarrollo integral (Diario Oficial de la Federación, 2022). En Costa Rica, sin embargo, la investigación de Láscarez-Smith y Schmees (2021) muestra la dificultad para implementar políticas educativas en formación profesional que no contemplen la realidad local. Específicamente, su investigación da cuenta de la importancia que el sector empresarial, sindicatos de trabajadores y hacedores de políticas educativas generen acuerdos respecto a los objetivos que se persiguen, el tipo de contrato de los estudiantes en práctica y el rol que le correspondería a cada actor en el proceso formativo.

## 1.3. Liderazgo distribuido, cultura de colaboración y mejoramiento escolar

Ante la complejidad del contexto actual del mundo del trabajo y las organizaciones, los centros educativos requieren nuevas formas de ser y hacer que permitan dar respuesta a los requerimientos de este entorno cambiante. El liderazgo distribuido y la cultura de colaboración han surgido como dos constructos teóricos que ayudarían a mejorar la calidad de la educación. De hecho, investigaciones recientes señalan que el liderazgo distribuido, la cultura colaborativa, la innovación educativa y la evaluación formativa son elementos claves para fortalecer procesos de mejora en centros educativos (Ortega-Rodríguez y Pozuelos, 2022).

En Chile, un estudio que investigó centros de educación secundaria con trayectoria sostenida de mejoramiento escolar encontró que el liderazgo distribuido estaba presente en muchos de estos centros (Bellei et al., 2020). Sin embargo, otros estudios también muestran la dificultad para implementar este tipo de liderazgo (Maureira y Garay, 2019), especialmente en aquellos centros educativos con una fuerte presión por el cumplimiento de metas, en donde la responsabilidad recae en la figura del director, el cual debe asumir un rol más gerencial que pedagógico (Campos et al., 2019).



Al revisar los resultados obtenidos en las últimas dos décadas en liderazgo distribuido y los desafíos futuros de investigación, [Harris et al. \(2022\)](#) señalan en que existe consenso en que este liderazgo debe ser entendido como una práctica más que una posición jerárquica. El énfasis debe estar puesto en las relaciones e interacciones más que en la lógica de influencia propias del liderazgo transaccional o transformacional. Lo anterior es relevante dado que en la presente investigación se enfatiza la importancia de las prácticas de liderazgo y la perspectiva relacional más que posicional en el estudio del liderazgo distribuido.

Por otro lado, los resultados parecieran acumular evidencia suficiente para afirmar que el liderazgo distribuido se relaciona con la satisfacción y motivación docente, pero también con el logro de resultados de aprendizaje en los y las estudiantes. Sin embargo, [Harris et al. \(2022\)](#) también señalan que en estas últimas dos décadas han existido críticas al constructo de liderazgo distribuido, dado que podría reforzar aún más la estructura jerárquica, al ser entendido más como una delegación de poder que como el empoderamiento y autonomía de los distintos actores del centro educativo.

Para investigar el liderazgo distribuido y la colaboración en centros educativos, una de las metodologías innovadoras que se ha utilizado es el análisis de redes sociales. [Derby \(2017\)](#), por ejemplo, ha investigado las redes de colaboración en centros de educación primaria. Sus resultados dan cuenta de la poca distribución del liderazgo, caracterizándose las relaciones por una alta centralidad de la figura del director y una baja reciprocidad y densidad en las relaciones asociadas con gestión curricular. Sin embargo, estudios realizados con posterioridad a la pandemia muestran que se ha incrementado la colaboración entre docentes, apareciendo actores relevantes como los profesionales de apoyo psicosocial ([Queupil y Cuenca, 2022](#)). [Gay et al. \(2019\)](#) muestran que la distribución del liderazgo es mayor en aspectos relacionados con docencia que con dirección, sin embargo, el director o directora y el jefe de la unidad técnico-pedagógica siguen teniendo un rol central.

En educación secundaria, los estudios evidencian la importancia de los jefes de departamento como líderes medios, que ayudan a fortalecer la colaboración, el desarrollo profesional docente y la conformación de comunidades de aprendizaje profesional, sin que necesariamente esto implique una rivalidad o competencia entre departamentos ([Maureira-Cabrera y Montecinos, 2023](#)). Asimismo, estudios nacionales ([Bellei et al., 2020](#)) e internacionales ([Harris et al., 2022](#)) han mostrado que existe una relación entre liderazgo distribuido y resultados académicos. Siendo en la formación técnica profesional relevantes los resultados referidos a autoestima académica y retención escolar, así como una titulación oportuna ([Obregón-Reyes y Traslaviña-Arancibia, 2021](#)).

A pesar de los estudios anteriormente mencionados, la investigación aún es escasa con relación al liderazgo distribuido, la cultura de colaboración y el mejoramiento educativo en centros secundarios de formación profesional. Por tal motivo, la presente investigación buscó responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores facilitadores de las prácticas de liderazgo distribuido y la cultura de colaboración que han contribuido a lograr una mejora sostenida en un centro de formación profesional de educación secundaria?

## 2. Metodología

### 2.1. Método

El acercamiento metodológico es de carácter cualitativo, abordando un caso paradigmático mediante técnicas cualitativas de producción de datos. El objetivo de investigación fue analizar los factores facilitadores de las prácticas de liderazgo distribuido y la cultura de colaboración en un centro de formación profesional de educación secundaria que ha logrado una mejora sostenida. Para el logro de este objetivo se utilizó como método el estudio de

caso paradigmático, exploratorio e instrumental (Stake, 2010). Un caso paradigmático posee características específicas que pueden ser homologadas a otros casos, sin buscar una generalización sino una mejor comprensión de los mismos. El carácter paradigmático de este caso se refiere a su trayectoria sostenida de mejoramiento escolar.

## 2.2. Participantes

Para la selección del caso se analizaron una serie de indicadores como: el Índice de Desempeño Educativo (IDE) desarrollado por Valenzuela et al. (2016) e Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), tales como asistencia escolar, retención escolar, tasa de titulación y dependencia. El caso seleccionado es parte de un estudio mayor de diez casos repartidos a nivel nacional. Corresponde a un centro público de formación profesional con trayectoria sostenida de mejoramiento escolar en los últimos 10 años, caracterizado por ser pionero en el país en implementar un modelo dual que combina la educación en el centro educativo y en la empresa. Las especialidades que se imparten en el centro son: Alimentos, Gastronomía, Mecánica Automotriz y Operaciones Portuarias

Durante los últimos 10 años el centro ha obtenido buenos indicadores de desempeño lo que le ha permitido ser parte del Programa “Liceos Bicentenario de Excelencia”, liceos considerados como instituciones destacadas (MINEDUC, 2021); además ha obtenido buenos resultados en indicadores de desarrollo personal y social y tasa de titulación. Todos estos indicadores dan cuenta de un centro educativo con una trayectoria sostenida de mejoramiento educativo.

En cuanto a los indicadores de desarrollo social, destaca por tener puntuaciones por sobre la media nacional en lo siguiente: autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, asistencia y retención escolar, así como una titulación oportuna de sus estudiantes. Su matrícula es de 940 estudiantes, contando con 60 docentes directivos y docentes tanto de formación general como de las distintas especialidades que se ofrecen. Su IDE es de 0,17, situándose sobre la media nacional. Su índice de vulnerabilidad, que mide riesgo de deserción escolar, es del 96% con 98 estudiantes con necesidades especiales transitorias y 24 permanentes, lo que lo hace ser un centro de alta complejidad.

## 2.3. Estrategias

Para la producción de datos cualitativos se realizaron entrevistas activas semiestructuradas individuales a la directora, grupos focales a docentes y directivos. Las entrevistas y grupos focales se llevaron a cabo en el centro educativo en jornada laboral. Cada entrevista o grupo focal tuvo una duración aproximada de 60-70 minutos y fueron grabadas en formato audio y luego transcritas. La entrevista activa es concebida como un dispositivo dialógico (Denzin, 2001; Lincoln y Guba, 2003), que permite profundizar en las temáticas relativas al liderazgo distribuido y la cultura de colaboración, así como su relación con la trayectoria sostenida de mejoramiento escolar. Los grupos focales abordaron la cultura de colaboración dentro y entre los distintos departamentos y especialidades. Las entrevistas y los grupos focales fueron realizadas en base a una pauta semiestructurada que contemplaba las siguientes categorías predefinidas: mejoramiento escolar, prácticas de liderazgo distribuido, colaboración y cultura de trabajo colaborativo, gestión pedagógica. Tanto las categorías como las preguntas referidas fueron validadas por 3 jueces expertos previo a su aplicación. En total se realizaron 2 entrevistas a la directora del establecimiento, 2 grupos focales con el equipo directivo y 2 grupos focales con docentes. En la segunda ronda de entrevistas y grupos focales se profundizó en las prácticas de liderazgo distribuido identificadas en la primera ronda.

## 2.4. Procedimiento

Tanto para la participación en el estudio como para la recolección y producción de datos se entregó a los y las participantes una carta de consentimiento informado, validada por el comité de ética de la institución patrocinante, explicando el objetivo de la investigación y asegurando la confidencialidad del uso de los datos.

## 2.5. Análisis de la información

Las entrevistas activas individuales y los grupos focales fueron transcritas ad verbatim y analizados mediante análisis de contenido cualitativo (Cáceres, 2003), utilizando el software Atlas.ti.9. Inicialmente, se identificaron -como unidad de análisis- las prácticas de liderazgo distribuido y cultura de colaboración que contribuían a una mejora escolar.

Para el análisis de las entrevistas y grupos focales se realizó un análisis temático organizado directamente por las categorías predefinidas (mejoramiento escolar, prácticas de liderazgo distribuido, colaboración y cultura de trabajo colaborativo, colaboración en la gestión pedagógico-curricular). Los datos fueron sistematizados utilizando como ejes temáticos de descripción de la práctica, condiciones de implementación de la práctica, efectos de la práctica, facilitadores de la práctica. Luego las prácticas de liderazgo distribuido identificadas fueron agrupadas según criterios de análisis temático. A partir de los textos sistematizados, se realizó una codificación en vivo con las citas más representativas respecto a los factores facilitadores de las prácticas de liderazgo distribuido. En esta fase los códigos asociados a cada cita fueron agrupados y categorizados de forma emergente según factores facilitadores de las prácticas de liderazgo distribuido. Cada cita se codificó en función de la categoría emergente y categoría predeterminada correspondiente. Tanto para los códigos como para la categoría emergente se aplicaron criterios de exclusividad, pertinencia y objetividad, mediante la triangulación de investigadores (Ruiz, 1996).

## 3. Resultados

Una primera categoría que emerge del análisis refiere al desarrollo integral de los y las estudiantes con énfasis en el desarrollo de habilidades blandas. Una segunda categoría que emerge es la implementación de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje. Estas metodologías favorecerían un liderazgo distribuido y una cultura de colaboración no solo entre docentes sino también entre los y las estudiantes. Una tercera categoría dice relación con el desarrollo profesional docente y un alto compromiso compartido con entregar una educación de calidad. Una cuarta categoría consiste en la articulación entre la formación general y las especialidades, lo que potencia el trabajo colaborativo entre docentes y el liderazgo distribuido en y entre grupos profesionales de trabajo. Finalmente, emerge una categoría relacionada con la implementación del modelo dual con foco en el desarrollo profesional de los y las estudiantes. La implementación de dicho modelo implica un fuerte vínculo con el sector empresarial, con el fin de complementar la formación recibida en el centro educativo con una formación en la empresa.

A continuación, se describen en profundidad dichas categorías con citas representativas de las mismas enfatizando aspectos facilitadores del liderazgo distribuido y la cultura de colaboración.

### 3.1. Desarrollo integral de las y los estudiantes

Los resultados dan cuenta de un foco en el desarrollo integral de los y las estudiantes, con altas expectativas respecto a su desempeño futuro e inserción laboral. Dentro de los factores que contribuyen a dicho desarrollo, se identifica el uso de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de habilidades blandas. En este sentido, se reconoce que las prácticas de liderazgo distribuido y cultura de colaboración de los y las docentes tienen un impacto positivo en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como en las competencias y habilidades que se busca desarrollar. Equipo directivo y docentes declaran orientar su trabajo hacia las necesidades los y las estudiantes, contribuyendo en su aprendizaje, vinculación con el mundo empresarial y futura inserción laboral. Así lo relata un miembro del equipo directivo:

*Aquí el conocimiento es importante, los aprendizajes, también es importante como uno se vincula con la empresa, hábitos, el ser compañero, el trabajar en equipo (Grupo Focal 1 Equipo Directivo).*

Sumado a lo anterior, un segundo elemento guarda relación con el alto nivel de compromiso docente en la aplicación de metodologías activas en aula, poniendo en la base al estudiante y el trabajo que debe realizar en la empresa. Para lograr esto es fundamental el trabajo colaborativo entre los distintos miembros de la comunidad escolar, movilizándolo a diferentes actores en la aplicación de nuevas formas de trabajo. Lo anterior se puede ver reflejado en la siguiente cita:

*Ponemos en primera persona al estudiante, pero para poder llegar en primera persona a ese estudiante debemos hacer un trabajo colaborativo entre todos que sea focalizado hacia allá (Grupo Focal 2 Equipo Directivo).*

El desarrollo integral del estudiantado guarda relación con el desarrollo de habilidades blandas. A juicio de docentes y directivos, gran parte del proceso de aprendizaje no solo vendrá de parte del docente en el aula, sino también, desde el desarrollo en el trabajo que se realice en la empresa. En consecuencia, no solo se vuelve necesario el conocimiento técnico que puedan aprender al interior del aula, sino también, una serie de habilidades blandas para la correcta inserción de los y las estudiantes en las empresas. Lo anterior se expresa en la siguiente cita:

*Un quiebre en el switch cuando ellos entienden que ya el próximo año van a estar yendo a una empresa y van a tener que salirse de solamente venir con uniforme y venir al colegio, sino que van a tener que a la vez empezar a moverse dentro del campo de "adultos y profesionales" y eso para ellos es un plus impresionante (Grupo Focal 2 Equipo Directivo).*

En este sentido, el perfil del egresado busca trascender los conocimientos disciplinares específicos, abarcando un conjunto de competencias que faciliten su adaptación a un mercado laboral cada vez más dinámico y competitivo. De esta manera es sostenido por docentes de la institución:

*Hoy día el gran foco que tienen puesto es precisamente las habilidades blandas, existen distintos lineamientos, pero siempre el foco está en mejorar que en lo práctico que sale el chico en el mundo laboral también pueda tener algunas herramientas básicas de como poder desenvolverse (Grupo Focal 2 Docentes).*

Finalmente, los estudiantes se encuentran inmersos en experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo, donde, bajo la guía de un mentor empresarial, ponen en práctica los conocimientos teóricos adquiridos y desarrollan competencias transversales esenciales para su futuro profesional. Lo anterior se vuelve evidenciable en el siguiente relato.

*Habilidades blandas de los estudiantes, el encontrarse en un trabajo donde él va a desempeñar lo que tiene que aprender, lo que va a ser a futuro, entonces bueno ellos tienen un profesor guía dentro de la empresa donde vaya y él es el que le va dando las tareas, le va indicando, le va diciendo que tiene que hacer (Entrevista 2 Directora).*

### 3.2. Metodologías activas de enseñanza y aprendizaje

Una segunda categoría emergente que facilita el liderazgo distribuido y la cultura de colaboración es el uso de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje. Específicamente, se destaca la diversidad de metodologías que se han podido aplicar en el centro educativo, lo cual influye directamente en el aprendizaje que los y las estudiantes puedan alcanzar. Tal y como los señala un docente en la siguiente cita:

*Se ha trabajado mucho, por ejemplo, con el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemática y eso hoy día yo creo que todas y cada una de las asignaturas los estamos empezando a desarrollar, porque afortunadamente para nosotros la vinculación con el medio nos dice que hacia allá están orientando las tácticas laborales (Grupo Focal 1 Docentes).*

Respecto a lo anterior, destaca la labor organizacional adquirida por la institución, en la cual, docentes han logrado trascender los modelos tradicionales de enseñanza, centrando su práctica en el estudiante como protagonista activo de su propio aprendizaje. Por ello se sostiene:

*La capacidad que ha tenido el profesor de aprender el desarrollo de las metodologías activas que tiene la formación técnico profesional, pensado que uno tiene que estar al servicio del estudiante más que al servicio de una cierta educación y esa posibilidad del aprender haciendo (Grupo Focal 2 Equipo Directivo).*

En esta línea, se han diversificado proyectos y vinculaciones externas que permitan que el estudiantado pueda adquirir mayor conocimiento y la realidad más cercana al mundo profesional. Para lograr este objetivo se requiere de alto nivel de compromiso organizacional de parte de los y las docentes, dado que deben realizar un trabajo de gestión de sitios de práctica con la finalidad de que los y las estudiantes cuenten con las competencias correspondientes.

*Un compromiso y por eso el Instituto es lo que es, es gracias a sus profesores, es gracias a la labor que hacemos todos en conjunto, todos ponemos un granito de arena (...) el esfuerzo que hace el Instituto por estar en el nivel que está es enorme, entonces yo me saco el sombrero por todos los profesores aquí y digo los profesores, porque nosotros golpeamos las puertas en las empresas (Grupo Focal 2 Docentes).*

### 3.3. Desarrollo profesional docente

Una tercera categoría relevante respecto del rol docente guarda relación con su desarrollo profesional. En este sentido, los y las docentes aprenden y se forman en nuevas metodologías activas de enseñanza y aprendizaje que ponen al servicio de sus estudiantes, con la finalidad de entregar el conocimiento clave de la formación profesional.

*El Instituto se anticipó a aquello, se anticipó a generar contextos reales, el mismo programa de formación dual permitió aquello, pero también con ello las prácticas pedagógicas fueron variando a un aprendizaje activo, con diferentes metodologías (Grupo Focal 1 Equipo Directivo).*

En relación a lo anterior, surge una visión compartida respecto de la importancia en el liderazgo distribuido y trabajo en equipo, asumiendo y entregando responsabilidades a las diferentes personas que componen la comunidad. El equipo directivo señala que apoya colaborando y articulando el trabajo docente para el logro de objetivos pedagógicos.

*Liderazgo distribuido es el que trabajamos como equipo, somos de distintas áreas y nos damos responsabilidades, cada uno va en el fondo liderando y cuando hacemos actividades de taller o con trabajo con profesores cada uno de nosotros como equipo nos ponemos a la cabeza del grupo en particular, cualquiera que sea que nos toque, o sea siempre son grupos distintos de profesores, de docentes, de profesionales y vamos hacia allá, hacia lograr entre todos desarrollar el liderazgo en conjunto (Grupo Focal 2 Equipo Directivo).*

Sumado a lo anterior, se evidencia de forma práctica el desarrollo profesional docente junto a la implementación de prácticas distribuidas en el establecimiento. Los docentes han asumido un rol protagónico en la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, demostrando un alto grado de autonomía y compromiso. Esta iniciativa ha generado una comunidad de aprendizaje en la que todos los miembros contribuyen al mejoramiento continuo de prácticas educativas.

*Y hay proyectos, por ejemplo, los profesores tienen el trabajo colaborativo y con los pares, entonces ellos van revisando el tipo de estrategias metodológicas, cómo lo van a modificar, y van trabajando, arman, realmente tienen una plataforma solos, entonces hemos ido generando liderazgos internos, no solamente del equipo directivo, los profesores marchan también en este tema (Entrevista 2 Directora).*

### **3.4. Articulación formación general y especialidades**

Una cuarta categoría que emerge de los resultados de investigación es la articulación entre la formación general y la especializada, teniendo efectos directos en el liderazgo distribuido y la cultura de colaboración en el centro educativo. Tanto docentes de formación general y como de especialidad consideran que el trabajo articulado facilita una cultura de colaboración, potenciando el desarrollo de habilidades y conocimiento. Así lo expresa un docente en la siguiente cita:

*Me gustaría destacar la voluntad, la buena voluntad que tenemos los profesores ya sea del área general y del área diferenciada, porque creo que siempre existe la disposición de trabajar en conjunto para que se pueda desarrollar la articulación (Grupo Focal 2 Docentes).*

La articulación entre docentes se da en una instancia de colaboración denominada Grupos Profesionales de Trabajo (GPT). En estos grupos, docentes de formación general y de especialidad se reúnen y planifican las actividades a realizar con los y las estudiantes, considerando tanto instancias dentro del centro educativo como fuera del mismo, fortaleciendo el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula. Así lo señala la directora del centro:

*Estos GPT son grupos que tienen una formalidad en término de un tiempo de reunión, de trabajo, si está fijado el horario y el día en que se juntan y además de eso se hace una reunión con los jefes de especialidad (Entrevista 1 Directora).*

### 3.5. Modelo dual

Finalmente, una quinta categoría que emerge en los resultados se refiere al modelo dual. Este modelo es reconocido por docentes, equipo directivo y directora como una práctica clave con relación a la cultura de colaboración y la trayectoria de mejoramiento del centro educativo. El modelo dual desarrollado en el centro educativo ha sido compartido y adaptado junto a otras comunidades escolares considerando su impacto positivo en el mejoramiento escolar: Tal y como lo señala en la siguiente cita la directora:

*Entonces el Instituto, porque me parece que nosotros somos pioneros en esta práctica, les presentó a los demás Institutos esta práctica, les dijo cómo hacerlo, cómo captar empresas, cómo desarrollar la actividad y muchos de los Institutos están trabajando de manera dual y está es una buena práctica para los y las estudiantes (Entrevista 2 Directora).*

Tal y como se señala en la siguiente cita del equipo directivo, la incorporación del modelo dual estuvo asociada a la falta de recursos para poder entregar los contenidos necesarios para los y las estudiantes:

*Nosotros fuimos los primeros en hacerlo, con la alternancia con la primera especialidad con elaboración industrial de alimentos, porque no teníamos recursos, después vino mecánica automotriz, no había recursos, no teníamos motores, teníamos que enseñar a alinear vehículos (Grupo Focal 1 Equipo Directivo).*

La directora por su parte, sostiene que la implementación del modelo dual surge por una necesidad de aquellas especialidades con menores recursos y herramientas para el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, se refuerza la concepción de un desarrollo integral que pone al estudiante como centro del trabajo educativo del centro escolar.

*En ese momento teníamos carencia de muchas cosas, había menos implementos, menos herramientas, menos maquinaria, entonces esto fue una alternativa de que el estudiante fuera durante ese módulo a una empresa donde pudiera aprender de manera práctica lo que el profesor le enseñó en teoría y en la empresa están todos los elementos para poder desarrollar aprendizaje (Entrevista 1 Directora).*

En concreto, de acuerdo al relato del equipo directivo, el modelo dual nace como respuesta del centro educativo para entregar aprendizajes que fueran significativos y trascendentales para sus estudiantes. Para ello, se utilizaron metodologías de enseñanza y aprendizaje que fueran aplicables a los procesos productivos.

*Nace como una respuesta a la necesidad que teníamos de entregar aprendizajes que fueran significativos a los estudiantes y por más que nosotros tratamos de explicarlos o de enseñarlos en un taller no se contaba muchas veces con maquinaria, con el proceso productivo grande (Grupo Focal 1 Equipo Directivo).*

Para implementar el modelo dual se ha requerido de una vinculación con diversas empresas y organizaciones. Para ello, se cuenta con docentes a cargo de gestionar los espacios de vinculación empresarial y generar redes de trabajo para facilitar la inmersión de los y las estudiantes al mundo laboral. Así lo expresa la directora del centro:

*Hay una cantidad de empresas que tenemos, el número no sé ¿60 será? No estoy segura, pero a través del tiempo se ha ido logrando porque muchos de los profesores que trabajan en las especialidades son ingenieros y conocen empresas, han trabajado en algunas empresas, tienen amigos que trabajan en una empresa o es socio o dueño de algo, entonces ellos van captando y consiguiendo este beneficio para el centro educativo (Entrevista 2 Directora).*

#### 4. Discusión

En este estudio, el supuesto que estaba a la base de la investigación es que los Liceos Educación Media Técnica Profesional (EMTP) con trayectoria sostenida de mejoramiento se caracterizan por un liderazgo directivo y una distribución del liderazgo entre equipos directivos, jefes de especialidad y docentes que contribuye a generar una cultura de trabajo colaborativo. Los resultados del caso investigado dan cuenta de un foco, tanto de directivos como de docentes, en el desarrollo integral de sus estudiantes con altas expectativas respecto a su desempeño futuro, fomentando el uso de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje y desarrollo de habilidades blandas. La literatura, acorde con estos resultados, destaca que aquellos centros educativos con mejora sostenida han realizado cambios estructurales y curriculares incorporando metodologías innovadoras fruto del trabajo colaborativo docente, pero también han desarrollado relaciones más acogedoras con sus estudiantes con una preocupación por su desarrollo psicosocial (Bellei et al., 2020).

Por otro lado, la literatura señala que el liderazgo pedagógico ejercido por el equipo directivo es clave para favorecer el aprendizaje y desarrollo profesional. Sin embargo, para lograr este objetivo se requiere incentivar procesos de autoevaluación del liderazgo que propicien una reflexión crítica y colaborativa de la práctica pedagógica con foco en lo formativo y situado del aprendizaje. Específicamente, Aravena et al. (2023) señalan que se requeriría de una reflexión y discusión profunda sobre qué, cómo y para qué aprenden los y las estudiantes. Al respecto y en concordancia con lo señalado previamente en la fundamentación teórica, Ivaldi et al. (2022) señalan que se debe modificar el núcleo pedagógico, de manera que el contenido esté relacionado con una nueva forma de aprender y trabajar asociadas a la cuarta revolución industrial.

En Chile, Bravo-Rojas et al. (2021) en formación profesional desarrollar políticas de liderazgo distribuido que fomenten una perspectiva sistémica y la creación de redes orientadas al mejoramiento escolar y la toma de decisiones basadas en datos. Sin embargo, Valdés y Guerra (2023) señalan que la articulación entre el desarrollo profesional docente y el liderazgo escolar, en un contexto de políticas de mercado y rendición de cuentas, suele estar referida a un liderazgo gerencial del director o directora más que a una cultura de trabajo colaborativo que potencie la profesionalización, la autonomía docente y el liderazgo distribuido en la construcción de una escuela más democrática y participativa.

La investigación internacional en formación técnico profesional señala que el uso de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje facilita un liderazgo distribuido en que docentes articulan la formación general y especializada, logrando la adquisición de competencias profesionales, personales y sociales (Campaña-Jiménez et al., 2019). Las competencias que más se estarían desarrollando en la formación profesional serían las de trabajo en equipo, conocimiento y prevención de los riesgos laborales y aprendizaje autónomo (Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerqueiras, 2021). Estas competencias, que también fueron observadas en la presente investigación, serían claves para la inserción laboral.



Asimismo, en formación técnico profesional la literatura generalmente da cuenta de la dificultad de articular la formación general con la de las especialidades (Bravo-Rojas et al., 2021). En Chile, esta articulación forma parte de los desafíos de las políticas educativas. Es importante considerar, sin embargo, que los docentes de ambas formaciones son muy diferentes. Los primeros suelen contar con una formación pedagógica, mientras que los segundos suelen ser profesionales que, al menos en Chile, no cuentan con dicha formación (Obregón-Reyes y Traslaviña-Arancibia, 2021). En el caso investigado, el liderazgo distribuido y la cultura de colaboración se ve reflejado justamente en la articulación entre la formación general y las especialidades mediante el desarrollo de proyectos compartidos y la innovación curricular. Dentro de estas innovaciones curriculares se encuentra la implementación del modelo de dual, lo cual ha sido posible gracias a la labor docente de vinculación con una red de empresas e instituciones de educación superior. La literatura internacional resalta lo importante que es en el modelo dual la articulación con el sector productivo (Mora et al., 2022). Sin embargo, también se ha señalado la dificultad de implementar este modelo especialmente en aquellos países y contextos educativos donde existe una débil articulación con el mundo productivo (Láscarez-Smith y Schmees, 2021).

En el caso investigado el denominado modelo dual ha servido para cumplir con el objetivo de entregar una formación pertinente y acorde a los requerimientos de cada especialidad asociados a la cuarta revolución industrial. En este sentido, los y las estudiantes han tenido la oportunidad de hacer un ingreso efectivo a las empresas, comprendiendo su funcionamiento y poniendo en práctica el conocimiento adquirido dentro del aula. Sin embargo, para lograr implementar este modelo se ha requerido de un alto esfuerzo de docentes y dirección por fortalecer el vínculo con las empresas. Además, se ha requerido disminuir la permanencia y los contenidos que se abordan en la empresa dada la dificultad de implementar un modelo dual.

En Chile, la política educativa en sus orientaciones estratégicas para la formación profesional potencia la implementación del modelo de dual (Ministerio de Educación, 2020), sin embargo, se observa la dificultad de cumplir con estas orientaciones si no se cuenta con una red de empresas que hagan posible la implementación del modelo. En el caso estudiado, el liderazgo distribuido y la cultura de colaboración se expresan en la diversidad de proyectos dentro del establecimiento, siendo necesario una constante actualización de conocimientos en el ámbito pedagógico y de las respectivas especialidades. Por otro lado, existe una densa red de relaciones y apoyos no solo desde la dirección sino entre las y los docentes involucrados en los proyectos colectivos.

La literatura resalta lo complejo que es instaurar una cultura de liderazgo distribuido en contexto donde las responsabilidades suelen recaer en la figura del director (Campos et al., 2019). Sin embargo, durante la pandemia y particularmente respecto a liderazgo ejercido por las directoras, se han destacado las acciones de cuidado que han permitido lograr un equilibrio entre las necesidades individuales y colectivas impulsando el bienestar en las respectivas comunidades (Carrasco y Palma, 2024).

## 5. Conclusiones

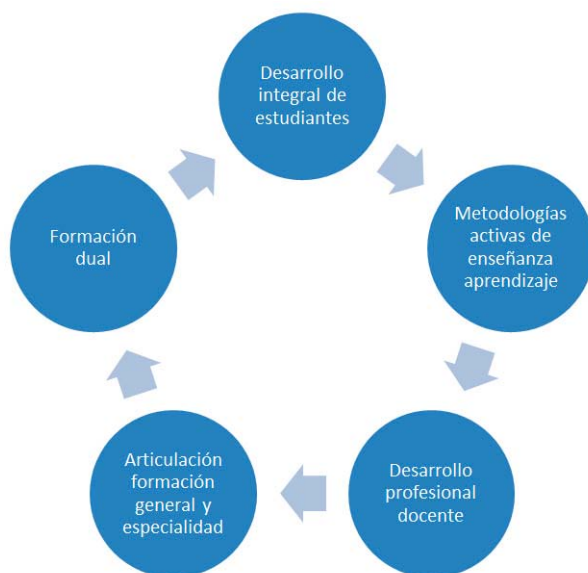
En esta investigación se analizaron las prácticas de liderazgo distribuido y la cultura de colaboración en un centro de formación profesional de educación secundaria con trayectoria de mejoramiento escolar sostenido en los últimos 10 años. Se puede concluir, tal como se observa en la Figura 1, que el desarrollo integral de los y las estudiantes con foco tanto en las competencias profesionales como en las sociales y personales es una de las características relevantes que explican la trayectoria sostenida de mejoramiento del centro educativo. Para lograr el desarrollo de estas competencias se han debido articular docentes de formación

general y de las especialidades, mediante metodologías activas de enseñanza y aprendizaje en un trabajo colaborativo que facilitan el liderazgo distribuido.

La implementación de un modelo dual es otra característica que refuerza el foco en el desarrollo profesional de las y los estudiantes. Sin embargo, para implementar este modelo docentes y directivos han debido generar un fuerte vínculo con el sector empresarial. El desarrollo profesional docente y el alto compromiso con la implementación de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje es otro de los elementos claves que han posibilitado el liderazgo distribuido y la cultura de colaboración. En este sentido, se han instaurado prácticas que favorecen la articulación de la formación general con las especialidades generando instancias de reunión docente y grupos profesional de trabajo que apoyen el desarrollo estudiantil.

### Figura 1

*Prácticas de liderazgo distribuido y cultura de colaboración.*



Finalmente, es posible concluir que, al menos en el caso investigado, dado el tipo de formación y el trabajo que se realiza, ha sido posible instaurar un liderazgo distribuido y una cultura de trabajo colaborativo que ha posibilitado el mejoramiento sostenido del centro educativo. Al respecto, es interesante tener en cuenta que el liderazgo distribuido en este caso se da no solo entre docentes y directivos sino también entre estudiantes que se ven involucrados en un proyecto compartido. Por tanto, el trabajo en equipo y el liderazgo distribuido serían competencias desarrolladas tanto por docentes como por estudiantes que estaría dando respuesta a los requerimientos futuros en el trabajo.

Todos los factores facilitadores de las prácticas de liderazgo distribuido anteriormente mencionados se potencian entre sí. Es decir, no existe una relación lineal entre ellos, sino que justamente es la confluencia e interrelación de todos ellos los que en definitiva han posibilitado el mejoramiento sostenido.

Los cambios acelerados que está viviendo el mundo del trabajo y las organizaciones obliga a repensar el liderazgo educativo y el desarrollo profesional docente a modo de responder a nuevas formas de organización. El caso estudiado es limitado en cuanto no permite generalizar sus resultados, no obstante, entrega un acercamiento de la vinculación e importancia del

liderazgo distribuido y la cultura de colaboración en un contexto organizacional desafiante. Por tal motivo, es necesario profundizar en futuras investigaciones en aspectos contextuales, culturales y estructurales que permitan comprender mejor cómo la formación profesional da respuesta a los desafíos asociados a la denominada cuarta revolución industrial.

### Agradecimientos

Investigación financiada por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile (Proyecto FONDECYT 1210249: "Liderazgo Distribuido y Cultura de Colaboración en Educación Media Técnico Profesional").

### Referencias

- Aravena Kenigs, O., Villagra Bravo, C., Troncoso Bustos, C., y Mellado Hernández, M. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1396>.
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J.P., y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM Ediciones.
- Bravo-Rojas, M., Rojas-Jara, A., y Mondaca-Rojas, C. (2021). Liderazgo distribuido y sistémico con pertinencia cultural en la educación media técnico profesional chilena: Desafíos y propuestas de política educativas. *Interciencia*, 46(12), 462-470. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/01/03\\_6869\\_Com\\_Mondaca\\_v46n12\\_9.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/01/03_6869_Com_Mondaca_v46n12_9.pdf).
- Bressanelli, G., Adrodegari, F., Pigosso, D., y Parida, V. (2022). Towards the Smart Circular Economy Paradigm: A Definition, Conceptualization, and Research Agenda. *Sustainability* 2022, 14(9), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su14094960>.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>.
- Campaña-Jiménez, R.L., Gallego-Arrufat, M.J., y Muñoz-Leiva, F. (2019). Estrategias de enseñanza para la adquisición de competencias en formación profesional: Perfiles de estudiantes. *Educación*, 55(1), 203-229. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.876>.
- Campos, F., Valdés, R., y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (51), 53-84. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>.
- Carrasco, A., y Palma, I. (2024). Liderar desde el cuidado: experiencias de directoras escolares chilenas durante la pandemia. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 79-94. <https://doi.org/10.6018/rie.547331>.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>.
- Derby, F. (2017). *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular* [Tesis doctoral no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Diario Oficial de la Federación. (2022). *Lineamientos para la impartición del tipo medio superior mediante la opción de educación dual*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5643226&fecha=18/02/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5643226&fecha=18/02/2022#gsc.tab=0).
- Domingo, V. (2021). La Formación Profesional Dual en Aragón: visión empresarial del sector de atención a la dependencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e25), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e25.3551>.

- Garay Oñate, S., Queupil Quilamán, J., Maureira Cabrera, Ó., Garay Ite, C., y Guíñez Gutiérrez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(2), 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>.
- Harris, A., Jones, M., y Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership y Management*, 42(5), 438-456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>.
- Ivaldi, S., Scaratti, G., y Fregnan, E. (2022). Dwelling within the fourth industrial revolution: organizational learning for new competences, processes and work cultures. *Journal of Workplace Learning*, 34(1), 1-26. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2020-0127>.
- Lafont Mendoza, J., Torres Hoyos, F., y Ensuncho Muñoz, A. (2021). Desafíos de las universidades ante la tendencia mundial de la Industria 4.0. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(4), 306-318. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.37009>.
- Láscarez-Smith, D., y Schmees, J. (2021). The Costa Rican business sector's concepts of the transfer of German dual training. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46792>.
- Li, J., y Pilz, M. (2023). International transfer of vocational education and training: a literature review. *Journal of Vocational Education y Training*, 75(2), 185-218. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1847566>.
- Lincoln, Y., y Guba, E. (2003). Paradigmatic controversies, contradiction and emerging confluences. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (pp. 253-291). Sage Publications.
- Maureira, Ó., y Garay, S. (2019). Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, 41(166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>.
- Maureira-Cabrera, Ó., y Montecinos Sanhueza, C. (2023). Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 395-422. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13253>.
- Ministerio de Educación. (2020). *Estrategia Nacional de la Formación Técnico Profesional*. Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14978/Estrategia-FTP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación. (2021). *Informe programas Liceos Bicentenarios*. Ministerio de Educación. <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/120/2021/07/Informe-Trimestral-Liceos-BicentenarioJunio-2021.pdf>.
- Mora, T., Escardíbul, J., y Pineda-Herrero, P. (2022). The effect of dual vocational education and training on grades and graduation in Catalonia, Spain. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2076656>.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf).
- Obregón-Reyes, J., y Traslaviña-Arancibia, P. (2021). Formación en liderazgo para la Educación Media Técnico Profesional en Chile: aportes y desafíos. *Revista Saberes Educativos*, (7), 131-156. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64101>.
- Ortega-Rodríguez, P., y Pozuelos, F. (2022). Factores influyentes en la mejora escolar. Un estudio de casos en las escuelas Freinet. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 181-189. <https://doi.org/10.5209/rced.70415>.

- Queupil, J., y Cuenca Vivanco, C. (2022). La colaboración educativa antes y durante la pandemia: análisis de redes sociales en escuelas chilenas. *Apuntes, Revista De Ciencias Sociales*, 49(92). <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1732>.
- Rampasso, I.S, Mello, S., Walker, R., Simão, V., Araújo, R., Chagas, J., Gonçalves Quelhas, O., y Anholon, R. (2021). An investigation of research gaps in reported skills required for Industry 4.0 readiness of Brazilian undergraduate students. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 11(1), 34-47. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2019-0131>.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sarceda-Gorgoso M.C., y Barreira-Cerqueiras E.M. (2021). La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado. *Educar*, 57(2), 319-332. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1239>.
- Šćepanović, V., y Martín Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: a policy fad or a policy turn? *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 15-26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., y Allende, C. (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 473-491. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1150861>.
- Valdés, Y., y Guerra, P. (2023). 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. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(49), 321-346. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1515>.
- Vilalta-Perdomo, E., Michel-Villarreal, R., y Thierry-Aguilera, R. (2022). Integrating Industry 4.0 in Higher Education Using Challenge-Based Learning: An Intervention in Operations Management. *Education Sciences*, 12, 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci12100663>.



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>

---

# Prácticas de inclusión para niñas y niños migrantes en educación inicial: Un caso de estudio en la Región Metropolitana, Chile

Carla Estefanía Vargas Valdés

Universidad Alberto Hurtado y Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

*Recibido: 02 de mayo 2024 - Revisado: 23 de mayo 2024 - Aceptado: 18 de junio 2024*

---

### RESUMEN


---

El aumento en la presencia de niñas y niños de origen migrante en los centros educativos de educación inicial permite que al día de hoy una parte importante de las aulas se caractericen por la diversidad cultural. En consecuencia, nuevas necesidades emergen y las prácticas de inclusión de párvulos de origen migrante son presentadas como un desafío para educadoras y educadores. El propósito de este estudio de caso es explorar las prácticas de inclusión para niñas y niños de origen migrantes en un centro de educación inicial en la Región Metropolitana de Chile. La técnica empleada corresponde a entrevistas semi estructuradas realizadas a la directora del centro, educadoras y técnicas en párvulos, las cuales luego de ser transcritas fueron analizadas mediante análisis temático. Los resultados se agruparon en cuatro categorías que refieren a prácticas asociadas a: las adecuaciones en el aula que responden a la diversidad cultural de niñas y niños migrantes; el vínculo entre el centro educativo y las familias migrantes; al desarrollo profesional sobre inclusión e interculturalidad; y por último se mencionan factores que tensionan las prácticas de inclusión de niñas y niños migrantes. Se discute la necesidad de formación profesional en prácticas inclusivas desde una perspectiva intercultural, que permitan intencionar el trabajo educativo con niñas, niños y sus familias de origen migrante, como también la importancia de abordar estas problemáticas como una responsabilidad a nivel político y social.

*Palabras clave:* Migración; educación de la primera infancia; práctica pedagógica; educación inclusiva; diversidad cultural.

---

\*Correspondencia: [Carla Vargas Valdés](mailto:C.Vargas@uahurtado.cl) (C. Vargas).

 <https://orcid.org/0000-0003-3543-2607> (cvargas@uahurtado.cl).

# Inclusive practices for migrant children in early childhood education: A case study in the Metropolitan Region, Chile

---

## ABSTRACT

---

The increase in the presence of migrant children in early childhood educational centers allows a large part of the classrooms to be characterized by cultural diversity. Consequently, new needs emerge and inclusion practices of migrant children are presented as a challenge for teachers. The aim of this case study is to explore inclusion practices for migrant children in an early childhood education center in the Metropolitan Region of Chile. The technique used to collect data was semi-structured interviews with the Director of the center, the early childhood teachers and the teaching assistants. The interviews were then transcribed and analyzed through thematic analysis. The results are grouped into four categories: adaptations in the classroom that respond to the cultural diversity of migrant children; the link between the educational center and migrant families; professional training on inclusion and interculturality; and finally, factors that stress the inclusion practices of migrant children. The need for professional training is discussed, focusing on the need for inclusive practices from an intercultural perspective that allows for intentional educational work with children and families of migrant origin, as well as the importance of addressing these problems as both a political and social responsibility.

*Keywords:* Migration; early childhood education; teaching practice; inclusive education; cultural diversity.

---

## 1. Introducción

La migración es un fenómeno de relevancia a nivel mundial (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). En el caso de Chile, la migración que proviene particularmente del resto de los países que componen Latinoamérica y el Caribe, si bien no es algo nuevo, se ha mantenido al alza significativamente en el último tiempo (Riedemann et al., 2020). Es así que, a finales del 2022, la cantidad de extranjeros residentes en Chile se aproximaba a la suma de 1.625.074 personas, correspondiendo de entre ellas, 210.521 a niñas, niños y adolescentes (NNA) menores de 20 años. El origen de esta población migrante es variado, y corresponde principalmente a Venezuela (32,8%), seguido de Perú (15,4%), Colombia (11,7%), Haití (11,4%), Bolivia (9,1%) y Argentina (4,9%) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2023).

Bajo el entendido de la educación como un derecho, la llegada de NNA migrantes, trae consigo la urgente necesidad de incorporarles a los establecimientos educacionales del país al que arriban (Riedemann et al., 2020). Efectivamente, información derivada del Ministerio de Educación de Chile confirma un importante aumento en la inscripción de estudiantes migrantes en el sistema escolar nacional (Stefoni et al., 2020), alcanzando en el año 2023, un 7,4% del total de las matrículas del año (Servicio Jesuita a Migrantes, 2024). Ante este panorama, los centros de educación inicial no quedan exentos. Es más, suelen tomar una función doblemente importante cuando pasan a ser la primera experiencia frente a un nuevo sistema educativo, tanto para niñas y niños migrantes, como también para sus familias.

Las políticas y orientaciones nacionales atinentes a la temática incluyen, por una parte, la existencia de la Ley de Inclusión Escolar del año 2015 que establece que las instituciones educativas deben presentarse como espacios de encuentro para la diversidad tanto socioeconómica, cultural, étnica, de género, de nacionalidad y religiosa. Por otra parte, se encuentra la actualización de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros estipulada para los años 2023 al 2026, que pretende responder al compromiso del Estado por garantizar el derecho a la educación para todas las personas, independiente de su nacionalidad y situación migratoria. Dentro de los documentos emitidos, corresponde para la educación inicial aquel llamado “Orientaciones para la acogida de niños y niñas extranjeros en la educación parvularia” ([Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023](#)), el cual ofrece una panorámica de la situación migratoria en este nivel educativo y algunas directrices de cómo podría ser abordado por las y los agentes educativos.

Ante lo declarado por el Estado en la política para la inclusión de estudiantes migrantes, parece pertinente preguntarse por las prácticas educativas de una manera empírica. Es decir, indagar sobre qué está sucediendo efectivamente en los establecimientos de educación inicial en Chile, mejor conocidos como jardines infantiles o centros de educación parvularia. En específico, saber cómo las prácticas de las o los agentes educativos se han modificado (o no) o cómo han respondido ante la llegada de personas migrantes y su aporte a la diversidad cultural, social y lingüística del país. Parece relevante observar esto, pues con frecuencia se señala que los actores externos a las instituciones educativas identifican problemas y brindan soluciones para la mejora, pero estas propuestas no siempre tienen un buen ajuste con las necesidades reales o simplemente se desconocen ([Mintrop et al., 2018](#)). Por lo mismo, es importante tener una visual en terreno que permita investigar respecto a qué ocurre en los centros educativos y cuáles son las dificultades que van emergiendo en la práctica cotidiana.

Es necesario destacar que las investigaciones empíricas que han abordado la temática sobre migración y educación en Chile, se han focalizado mayoritariamente en los niveles de educación básica y media, siendo realmente escasos los estudios que exploran el fenómeno bajo las características propias de la educación parvularia ([Arredondo y Paidicán, 2023](#)). Aun así, a pesar de contar con reducido número de investigaciones, los estudios existentes evidencian ciertas tensiones y dificultades en la instauración de prácticas inclusivas e interculturales para niñas y niños migrantes en educación parvularia. Por lo tanto, es fundamental visualizar y abordar estas temáticas si se quiere hablar de una educación que aprecia y valora la diversidad, más aún, desde la primera infancia. Esta investigación pretende aportar en este sentido, estableciendo como objetivo explorar las prácticas de inclusión para niñas y niños de origen migrante en un centro de educación inicial ubicado en la región metropolitana de Chile.

## **1.2 Prácticas inclusivas e interculturales desde la primera infancia**

### ***Prácticas educativas en educación inicial***

Proteger, promover y apoyar el bienestar integral y el aprendizaje de las personas es fundamental desde los primeros años de vida ([UNICEF, 2023](#)). De acuerdo a lo anterior, educadoras y educadores en primera infancia, son formados profesionalmente en la adquisición de conocimientos y competencias que apuntan hacia la implementación de prácticas educativas coherentes con el desarrollo y necesidades de las niñas y los niños en los primeros años de sus vidas. Para ello, se considera de relevancia instaurar prácticas que se orientan hacia diversos objetivos, tales como: la creación de una comunidad solidaria y buen clima entre los párvulos, el desarrollo de una pedagogía que permita mejorar el aprendizaje y fomente el bienestar, una planificación enfocada hacia el logro de metas relevantes, una evaluación continua del



aprendizaje de los párvulos y la generación de relaciones positivas y recíprocas con las familias (NAEYC, 2019). También se espera que estas prácticas se caractericen por promover la igualdad, la justicia social, el respeto por todas las personas y la celebración de las diferencias como un elemento que enriquece a las sociedades (UNESCO, 2021).

En Chile, una práctica de calidad en educación inicial podría señalarse como un conjunto de acciones seleccionadas e intencionadas que realizan las y los profesionales de la educación, en función de una meta común y considerando los diferentes contextos para potenciar los aprendizajes de las niñas y los niños (D'Achiardi, 2015). Se desea, a su vez, que estas prácticas "asegure(n) oportunidades de aprendizaje donde se resguarde que todos los niños y las niñas sean respetados y considerados desde su singularidad, identidad y contexto familiar y socio-cultural, propiciando en todo momento su plena inclusión en el proceso educativo" (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 9). Finalmente, para quienes lideran los centros de educación inicial, también existen ciertas prácticas que orientan el trabajo con la comunidad educativa y sus necesidades, considerando este rol trascendental para la mejora continua de los establecimientos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021).

### *Educación inclusiva e intercultural en los centros de educación inicial*

Actualmente, una gran parte de las instituciones educativas, sino todas, buscan avanzar hacia la instauración de prácticas inclusivas. Para ello, se promueven experiencias educativas que comprenden la diferencia entre personas como una oportunidad para el aprendizaje (Arnaiz, 2019; Hernández Sánchez y Ainscow, 2018). En el caso de las personas migrantes, las diferencias sociales, culturales, idiomáticas, son señaladas como un aspecto positivo que aporta y enriquece las aulas. Desde un enfoque intercultural, se espera que el proyecto educativo del centro y las prácticas educativas y relacionales de los actores involucrados, superen la idea de que las personas migrantes deben adoptar las pautas culturales del país al cual arriban y reservar las propias para su ámbito privado (Giménez, 2003), lo que involucraría un diálogo simétrico entre culturas (Ferrão, 2010; Leiva, 2016). Walsh (2008) indica que la interculturalidad significa mucho más que respetar, tolerar y reconocer la diversidad; sino que refiere a un proceso y proyecto político-social conducente a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida reformuladas.

La literatura a nivel internacional señala que, las instituciones educativas que promueven la inclusión de niñas y niños migrantes en educación inicial, se caracterizan generalmente por desarrollar un enfoque basado en las fortalezas y no en los déficits, fomentar la participación de la familia y de la comunidad, brindar importancia a la intermediación cultural; y promover la relación entre grupos diversos para reducir los prejuicios y la discriminación (Keles et al., 2024). Además, los aspectos que contribuyen a un clima positivo en entornos multiculturales de educación infantil están relacionados, por una parte, con las prácticas pedagógicas que incluyen un aumento en el tiempo de instrucción, interacciones de apoyo entre educadoras e infantes, interacciones de amistad entre pares, participación de las niñas y los niños, capacitación de las educadoras y educadores sobre entornos de apoyo emocional y las relaciones con las familias basadas en la confianza. Por otra parte, destacan aspectos estructurales que permitan el trabajo en grupos pequeños y materiales compartidos entre los párvulos (Khalifaoui et al., 2021). En cuanto a lo que respecta a la formación profesional de educadoras y educadores en contextos multiculturales, es relevante mencionar que se critica la escasa literatura que aborda la problemática específicamente en el nivel de la educación inicial (McDevitt, 2021).

A nivel nacional, los estudios realizados mencionan que las adecuaciones que se realizan en los centros de educación inicial para responder a la llegada de niñas, niños y familias migrantes, tienen principalmente la función de actuar en favor de necesidades de la etapa infantil que requieren una atención inmediata, (por ejemplo, la incorporación de pautas alimenticias, vestuario, normas y asistencia a los requerimientos de las familias) dejando atrás necesidades más profundas y esenciales como las emocionales y de pertenencia bicultural (Valdés y Veloso, 2019). Además, se indica que, en general, el aumento de niñas y niños migrantes en el aula, no incide necesariamente en la incorporación de prácticas inclusivas o de promoción de la interculturalidad por parte de las educadoras y educadores (Santander et al., 2022). Aun así, cuando estas prácticas emergen, gran parte de las acciones provienen desde la intuición, la buena voluntad o el conocimiento adquirido a través de la experiencia (Cagliari et al., 2023). También se considera de importancia establecer una estrecha relación con las familias para la instauración de prácticas inclusivas (Ruiz-Bórquez y Grau-Cárcamo, 2024).

En cuanto a la formación profesional, educadoras y educadores chilenos parecen no poseer las herramientas necesarias para lograr la plena inclusión socioeducativa de estudiantes migrantes. La literatura revisada destaca la importancia de generar instancias de formación que desarrollen competencias para el trabajo de la interculturalidad y ayuden a fortalecer prácticas para la inclusión de niñas y niños migrantes (Arredondo y Paidicán, 2023; Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval, 2024). Lo anterior incluye una toma de conciencia de ciertas prácticas racistas y xenofóbicas observadas en algunas instituciones educativas en Chile (Baeza-Correa et al., 2022).

## 2. Metodología

La presente investigación de carácter cualitativo, corresponde a un estudio de caso único (Stake, 1999) que tiene como objetivo principal explorar las prácticas de inclusión para niños y niñas de origen migrante en un jardín infantil de la Región Metropolitana. La opción de una metodología de tipo cualitativa se refleja en que el procedimiento de investigación utilizado se caracteriza por ser inductivo y emergente, además de considerar un énfasis especial en las subjetividades presentes tanto en los participantes como también en el investigador (Creswell, 2007).

### Participantes

El caso único considerado para este estudio corresponde a un centro educativo con más de 13 años de funcionamiento, ubicado en un sector de vulnerabilidad social, y perteneciente a un servicio local de educación pública. Los niveles que atiende la institución corresponden a Sala Cuna menor, Medio Menor y Medio Mayor, con una matrícula total para 84 párvulos. La elección del caso se justifica en el alto porcentaje de matrículas de niñas y niños de origen migrante (sobre el 50%) y la manifestación explícita por parte de sus miembros por abordar la inclusión a la diversidad cultural.

Las participantes de la investigación corresponden a seis trabajadoras del centro educativo descrito, y que se desempeñan en los roles de directora de centro, educadoras de aula y técnicas en párvulos. Es relevante mencionar que las participantes de este estudio accedieron de forma voluntaria y mediante consentimiento informado. Las entrevistadas son presentadas mediante el uso de nombres ficticios con el objetivo de resguardar su confidencialidad.

Javiera, educadora de párvulos, trabajó durante tres años en el rol de técnico en párvulos antes de decidir estudiar educación parvularia. Javiera ejerció como educadora de aula y directora subrogante, para luego continuar el ejercicio de la profesión como directora del centro.

Gloria tiene vasta experiencia como Educadora de Párvulos. Estudió en un instituto profesional. Antes de llegar al jardín infantil de este estudio, trabajó largos años en un jardín particular, en donde asumió roles de directora subrogante y directora oficial.

Josefa, primeramente, estudió para secretaria administrativa. Ejerció en dicha labor durante un año hasta que conoció la temática de la interculturalidad (foco en los pueblos indígenas) y se insertó en el mundo de la educación realizando talleres interculturales. Motivada por esta oportunidad decidió estudiar para ejercer como técnico en párvulos, para luego continuar como educadora de párvulos.

Elena egresó de un colegio técnico como técnico en párvulos con mención en ed. diferencial. Un año más tarde ingresó a estudiar educación de párvulos en un instituto profesional. Desde entonces ejerce como educadora en distintos jardines particulares de manera intermitente. Esta es su primera experiencia en educación pública.

Sofía estudió en un colegio particular técnico en atención de párvulos. Realizó su práctica en un jardín particular en donde quedó trabajando. Al actual jardín infantil llegó como reemplazo de técnica en párvulos.

Patricia estudió en un colegio particular subvencionado técnico en párvulos. Luego entró a un instituto en donde obtuvo el título de técnico en educación parvularia. Su cargo actual de técnica en párvulos en el jardín en estudio, ha sido su primera y única experiencia laboral.

### **Instrumentos**

Para la obtención de datos, se utilizó la técnica de entrevista semi estructurada. Esta técnica permite elaborar una guía de temas o preguntas pre establecidas, con la flexibilidad de introducir nuevas preguntas que ayuden a precisar conceptos u obtener mayor información (Sampieri, 2018). Además, mediante el uso de la entrevista, es posible indagar de manera más profunda y detallada el objeto de estudio (Díaz-Bravo et al., 2013). Para efectos de validación por juicio de expertos, las preguntas de la entrevista fueron revisadas por tres profesionales de la educación, caracterizados por contar con experiencia en investigación en el área de la educación inicial. Los comentarios realizados fueron considerados posteriormente para la mejora del instrumento.

### **Análisis de datos**

El tipo de análisis utilizado corresponde al análisis temático, señalado por las autoras Braun y Clarke (2006), el cual refiere a un método para identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de los datos, organizándolos y describiéndolos en detalle. Primeramente, se realiza una familiarización con el corpus de los datos. En este caso, se realiza la transcripción de las entrevistas para una primera lectura de la información obtenida. En una segunda etapa, se comienza a generar códigos iniciales, lo que quiere decir que se codifican ideas relevantes a lo largo de todo el corpus de análisis, poniendo especial atención en aquellas citas que puedan ser ejemplificadoras o interesantes para incluir en el texto final de los resultados. La tercera etapa corresponde a la búsqueda de temas preliminares. En la cuarta etapa, se revisan los temas observando aquellos que parecen ir consolidándose, se re leen y se verifican. Ya en la quinta etapa se definen los temas seleccionados, refinándolos mediante un análisis sistemático, y generando definiciones y títulos claros para cada uno de ellos. Finalmente se genera un reporte de resultados, el que incluye selección de citas que permitan evidenciar los resultados obtenidos.

Una vez obtenidos los resultados preliminares de este estudio, se consideró un espacio de conversación, reflexión y discusión de los hallazgos con las participantes que así lo desearon y se encontraron disponibles para ello.

### 3. Resultados

A continuación, los hallazgos de este estudio de caso son presentados en cuatro categorías que emergen luego del análisis de las entrevistas. Estas corresponden a prácticas asociadas a i) Adecuaciones en el aula en respuesta a la diversidad cultural, ii) Vínculo entre el centro educativo y las familias migrantes iii) Desarrollo profesional sobre inclusión e interculturalidad; y por último se mencionan iv) Factores que tensionan las prácticas de inclusión de niñas y niños migrantes.

#### 3.1. Adecuaciones en el aula en respuesta a la diversidad cultural

Las participantes de este estudio indican la importancia de conocer en profundidad las características de los niños y las niñas que componen los grupos de aula. De este modo, y según las entrevistadas, se logran identificar necesidades generales y particulares, especialmente ligadas al bienestar emocional y aprendizaje de los párvulos de origen migrante.

El hecho de incorporar aspectos de las diferentes culturas dentro de la rutina diaria parece ser una práctica de común acuerdo entre las entrevistadas. Es así como Javiera señala: “nos pasa que, de manera cultural, los extranjeros, los niños, son como más para adentro... (entonces) se adecuó, por ejemplo, un espacio en la sala de la calma para las emociones”. En efecto, Patricia manifiesta que “lo que pasa a veces es como (que) cuesta entenderlos cuando están con su rabieta... esa pequeña instancia donde también uno como adulto piensa qué hago para poder entenderlo”. Frente a aquellas situaciones, el equipo pedagógico implementa estrategias que facilitan la expresión, con el fin de lograr una comunicación efectiva, que se complejiza aún más cuando existen diferencias de idioma. En este sentido, las participantes de este estudio hablan sobre la importancia de incorporar léxico de diferentes nacionalidades en el lenguaje diario, lo que puede ayudar a establecer un vínculo con las y los infantes. Josefa comenta “en el saludo... uno dice hola, buenos días, ¿Cómo estás? ¿Estás chévere hoy día? De repente las tías<sup>1</sup> que tienen al niño haitiano, por ejemplo, lo saludan en haitiano”. Elena, por su parte, comenta la razón de por qué considera relevante esta acción: “es bueno que nosotras conozcamos nuevas palabras y que interesante eso, porque claro, uno se va haciendo consciente de estos vocabularios diversos, de las costumbres, de ciertos hábitos. Pero no basta con hacerse consciente, sino que también como uno lo va incorporando”. Sofía agrega, “yo siento que genera como más confianza del niño hacia nosotras... hablarle en su idioma o las palabras que ellos puedan entender, para decir, como habla mi mamá o esa palabra la dice mi mamá”.

Por otra parte, Gloria y Josefa comentan que han identificado el gusto por la música y el baile que tienen, particularmente las niñas y los niños migrantes. Gloria indica: “ellos son muy bailarines, los niños migrantes, entonces también dentro de la rutina hicimos un periodo que es de baile, zumba o baile entretenido todos los días, entonces ponemos canciones y bailan”. Josefa corrobora señalando que efectivamente no solo se utilizan músicas infantiles, sino ritmos propios de los países de origen de las niñas y los niños migrantes “se pone música también diversa... si ya hay canciones infantiles, otras veces se colocan canciones, no sé, pues eh, cumbias o más así de las diferentes familias que hay”. En la implementación de dichas acciones, las participantes indican que se pretende generar una conexión con la diversidad, valorando aspectos culturales de cada una de las naciones de procedencia de los párvulos.

Según las entrevistadas en este estudio, adaptar proyectos educativos o experiencias de aprendizaje incluyendo aspectos de las diferentes culturas, es también una forma de responder a la incorporación de párvulos de origen migrante. Gloria comenta que, a raíz de las dificultades de integrar algunos alimentos, adecuaron un proyecto sobre vida saludable con

1. Forma coloquial de referirse a una agente educativa en educación inicial en Chile

el fin de motivar la ingesta de nuevos sabores “ellos tienen otro tipo de alimentación, cuesta que consuman lo que nosotros les damos... (entonces) creamos un proyecto que se llama el probando sabores... vamos a probar distintos tipos de frutas y verduras”. Elena, por su parte, cuenta que ha adaptado un proyecto creado inicialmente para el desarrollo del lenguaje, incorporando nuevas secciones que permitan conocer más el día a día y la historia de vida de las niñas y los niños de su grupo. Sin embargo, ella reconoce que esta acción no se originó inicialmente intencionada hacia las niñas y niños de origen migrante, es así que dice “cuando yo llegué acá, habían creado un proyecto de lenguaje...yo (lo) he ido cambiando...de a uno van contando lo que hacen y dentro de esa expresión dicen palabras que yo no conozco y les pregunto ¿qué significa?” De ese modo, Elena señala abrir nuevos espacios de conversación donde las niñas y los niños migrantes tienen oportunidad de dar a conocer aspectos de su cultura, sus costumbres o de su lenguaje.

### 3.2. Vínculo entre el centro educativo y las familias migrantes

Generar un vínculo con las familias migrantes que les permita compartir sus saberes, conocimientos y costumbres, parece ser una práctica relevante para incluir a las niñas y los niños en este jardín infantil. Sin embargo, las actividades que se realizan con el fin de vincular a las familias migrantes, se fomentan de igual manera con toda la comunidad educativa, por lo que terminan siendo significativas para todas y todos, sean o no migrantes. Entre las experiencias más mencionadas se encuentran aquellas que tienen un foco en el intercambio cultural, como, por ejemplo, la tradicional feria costumbrista. Sobre ello, Gloria comenta que “se dio la instancia de que todo el mundo, por ejemplo, los mismos papás, se conocieran entre sí, hablaran de sus culturas, se sentían súper integrados”. Sofía confirma, indicando que “vinieron los papás y participaron, por ejemplo, en cada sala le tocó un país y compartíamos la comida, los papás con los venezolanos, los peruanos...”. También se mencionan experiencias de aprendizaje en donde las niñas y los niños preparan alimentos en base a recetas que las familias comparten o bien conocen las historias y trayectorias de cada núcleo familiar. Tal como lo menciona Javiera “se manda un cuaderno que es viajero, entonces como contando la historia de la familia y del niño... y eso se trabaja después con los niños en la sala”.

Otra forma en que se realiza la participación de las familias migrantes, es mediante el diálogo que se establece en las entrevistas personalizadas. En este sentido, tanto Josefa como Elena, concuerdan en que las entrevistas con las familias parecen ser un procedimiento clave para obtener información sobre las niñas y los niños migrantes. Josefa indica “cuando recibimos a un niño que es migrante, empezamos por ahí, por la entrevista a la familia”, mientras que Elena entrega un poco más de detalle mencionando que indaga acerca de “cómo fue la idea de llegar acá, porque llegar acá, quién se vino primero...cómo han superado obstáculos el trabajo, eh, los estudios, porque hay algunos que tienen hermanos más grandes que ya vienen con su nacionalidad”. Si bien las entrevistas con las familias no suelen ser una instancia exclusiva con migrantes, para las participantes de esta investigación significa un momento crucial para afianzar los lazos y conocer a profundidad la situación y características particulares de las niñas, los niños y sus familias.

La dirección del jardín se preocupa de conectar los requerimientos o dificultades de las familias migrantes, con diversos servicios externos que puedan contribuir a solventar o guiar diversas necesidades. Por ejemplo, Javiera indica “gestionamos en marzo con el programa Chile Crece (Contigo)... que vinieran a entregar un programa de habilidades parentales y la mayoría de las personas que participó eran extranjeros...”. Esta colaboración es esencial, ya que existen situaciones complejas de abordar que se desprenden de las diferencias culturales y contextos de cada núcleo familiar. También se menciona la implementación de un programa llamado “Activación de redes e integración de las familias migrantes”, el cual se focaliza en

prestar colaboración a las familias para que tengan acceso a información sobre trámites de regularización de documentos y beneficios del Estado. Javiera señala “sí venía un apoderado que no tiene Rut provisorio, yo le buscaba, ya, lo sentaba: espérame un poquito (le decía), yo le hacía la gestión... le daba el dato, le daba el número, llamaba a la persona encargada...”. Se asume esta tarea como parte necesaria para promover la inclusión de las familias no solo al sistema escolar, sino al sistema nacional de forma integral.

### **3.3. Desarrollo profesional sobre inclusión e interculturalidad**

Con el propósito de desarrollar capacidades y sensibilizar a los equipos de aula sobre inclusión y diversidad social y cultural de las comunidades migrantes, se gestionan instancias para la reflexión sobre las propias prácticas educativas. Ante esto, se comenta que la migración corresponde a un tema relativamente nuevo para la comunidad del jardín infantil, por lo que primeramente se vivencia un período de toma de conciencia, de observación y evaluación de aquello que se realiza, como también aquello que hace falta. Javiera cuenta “participé en una capacitación este año ...de diversidad y migración... la cosa es que llegamos viendo qué nos faltaba ...como que no (lo) potenciamos mucho, así como los migrantes y todo, entonces lo trabajamos y empezamos a hacer talleres”. Una vez detectadas las carencias es posible focalizar la realización de talleres internos para trabajar con los equipos en función de adquirir nuevos conocimientos y desarrollar competencias.

Los equipos educativos dialogan en torno a los desafíos que plantea la inclusión en el aula de niñas y niños migrantes. Al respecto, Josefa menciona: “tratamos de buscar de manera autónoma estrategias, así como (algo) que no podemos abordar... ya ahí como que se abre la puerta para pensar, para reflexionar, así como ya pasó esto ¿Y qué? ¿Qué podemos hacer?”. Elena, por su parte agrega, “el mundo tiene muchos países y todos tenemos que aprender de todos ¿Cómo es el manejo con ellos en el colegio?... porque yo por lo menos no lo sé... entonces un poco conocer esa realidad”. Javiera, ante esto propone conocer a las niñas y los niños a través de sus familias “a lo mejor lo que nosotros tenemos que hacer ahora es así como acercarnos más a la familia y que ellos nos cuenten su historia, cómo llegaron, cuál fue la dificultad...”. Patricia también coloca un énfasis en la importancia de la comunicación entre quienes componen los equipos educativos “cuando no se da la información concreta, uno puede cometer un error”, refiriéndose sobre todo a cuando las niñas o los niños migrantes tienen alguna necesidad o contexto particular al que atender y esto ha sido comunicado a solo una parte del equipo.

### **3.4. Factores que tensionan las prácticas de inclusión de niñas y niños migrantes**

Al establecer las conversaciones con las participantes durante las entrevistas, emergen algunos factores que pueden incidir en la instauración de prácticas que favorezcan una educación inclusiva e intercultural. Estas refieren a la asimilación, en donde se espera una adaptación a una norma o cultura dominante; a los prejuicios, entendido como un juicio anticipado sobre cómo es algo o alguien en determinados contextos; y, por último, diferencias culturales, que refiere a ciertos aspectos que difieren entre una nacionalidad y otra y pueden desencadenar desencuentros entre las familias migrantes y el centro educativo.

Respecto a esperar que las niñas, los niños, y sus familias asimilen o se adapten a la cultura nacional, los hallazgos muestran por parte de las entrevistadas algunas discusiones, reflexiones y conjeturas al respecto. Por ejemplo, Patricia reconoce que las niñas y los niños tienen una pertenencia bicultural, pero manifiesta ciertas inquietudes al respecto, “en su casa tienen una identidad...su idioma, su cultura, su comida, es un todo... aquí en el jardín siento que es algo como no tienen una identidad propia, sino que tienen que adaptarse a ...como somos

nosotros en Chile". Sin embargo, para Elena, el hecho de tener padre y madre migrante, pero nacer en Chile, te distancia del término migrante "la mayoría son niños que han nacido en Chile... ya no son extranjeros, son chilenos...este es su país, son sus papás que tienen que adaptarse a nosotros y no nosotros a ellos". También pareciera que, al momento de promover experiencias o actividades interculturales, no existe una total claridad de qué y cómo debiese hacerse. Sofía explica que para ella es un poco confuso el hecho de incorporar elementos de otras culturas a la fiesta nacional, y que algunos chilenos se oponen abiertamente a ello, ante ello reflexiona "...es como un pensamiento...no sé si egoísta o patriota".

En cuanto a prejuicios o ideas pre concebidas, en los discursos de la mayoría de las participantes se pone de manifiesto que las niñas y los niños migrantes tienen una conducta diferente a los nacionales, específicamente en conductas disruptivas y problemáticas. Gloria, por ejemplo, señala "en sí, los niños migrantes no tienen normas ni hábitos...les ha costado mucho asumir los hábitos...les dices que vamos a tomar desayuno y todos deben estar sentados, (pero) ellos no se sientan... quieren hacer lo que ellos decidan". Josefa reafirma diciendo, "se resisten más a de repente a la orden...a trabajar en conjunto con otros niños, compartir cosas que tienen que compartir". Patricia tiene la misma percepción mencionando "siento que los niños chilenos...son mucho más tranquilos que los niños extranjeros...no sé si será por el lenguaje que ocupamos o porque están acostumbrados quizás a otro trato, siento que por ahí va la cosa..." En cuanto a acciones discriminadoras entre los párvulos, Elena comenta "aquí nadie hace diferencia del que habla diferente, del que dice una palabra diferente, nadie se ríe". Las interacciones adulto-niño/a, en el discurso, se muestran bajo la intención de no hacer visibles las diferencias, Josefa indica "es que tampoco entiendo desde qué punto de vista podríamos abordar el tema de los migrantes...yo tengo que tratar a la persona más que a la nacionalidad".

Finalmente, se puede indicar que existen desacuerdos que se dan entre familias migrantes y la institución educativa, producto de diferencias culturales. En el caso de este estudio, el foco está centrado en cinco aspectos principales: la alimentación, la crianza, la vestimenta, la seguridad o bienestar de las niñas y los niños y el idioma. La alimentación se presenta como una problemática para este centro educativo, ya que parte de la rutina incluye la ingesta de alimentos, los cuales suelen ser rechazados por una parte importante de los niños y las niñas migrantes. Sofía señala "en el tema de la comida hay mucho migrante que no come verduras y entonces acá igual es un tema...entonces se habla con la familia y (se) trata de llegar a una solución...". Por su parte, las prácticas de crianza de las familias migrantes son cuestionadas en ciertas ocasiones. Se consideran como una probable explicación de algunos comportamientos indeseados de niñas y niños migrantes. Al respecto Josefa comenta "tengo varios niños que les cuesta, por ejemplo, seguir órdenes simples, cosas muy simples, porque en la casa...tienen otra manera de criarlos". El vestuario es un punto de desencuentro debido a las diferentes percepciones sobre la temperatura que tienen parte de las familias que migran a Chile. Relativo a ello, Gloria señala que "son al revés...cuando hace mucho frío vienen súper desabrigados y cuando hace calor vienen abrigados". Respecto a la seguridad y bienestar de los niños y niñas migrantes, Javiera narra algunas situaciones, con familias migrantes, que ha debido presenciar y le causan preocupación. Por ejemplo, "vienen a buscar en la moto a los niños, entonces para nosotros los chilenos, así como que es... peligroso... nosotros no podemos dejar que eso ocurra y, por otro lado, para ellos es súper difícil de entenderlo". Finalmente, lo relativo al idioma, se menciona como algo crítico para la comunicación, específicamente en el caso de este jardín infantil tienen una familia haitiana que habla mínimamente el español.

#### 4. Discusión

A continuación, se lleva a cabo una discusión de los resultados obtenidos, en base a la literatura previamente expuesta en este artículo. Primeramente, y con respecto a las prácticas de aula, gran parte de los cambios observados en esta investigación, corresponden a adaptaciones o adecuaciones a pautas ya existentes que intentan dar respuestas a necesidades emergentes de niñas y niños migrantes. En coherencia con lo señalado por [Cagliari et al. \(2023\)](#), las prácticas evidenciadas corresponden casi en su totalidad a iniciativas altamente intuitivas, que se sostienen en las buenas intenciones y en la experiencia personal de cada una de las involucradas.

También destacan las prácticas asociadas a la participación de las familias. En efecto, este aspecto ha sido anunciado por la literatura como una acción que caracteriza a los centros educativos que promueven la inclusión de la diversidad cultural ([Keles et al., 2021](#)). Sin embargo, el tipo de experiencias de aprendizaje en la cual se involucra a las familias migrantes suelen ser fiestas costumbristas o instancias para compartir aspectos de cada cultura, mediante recetas y bailes étnicos. Esto podría limitar la participación en el sentido que no permite una reflexión profunda sobre las diversidades sociales, culturales, étnicas y sus problemáticas.

Interesante es notar que, en este centro educativo, el vínculo con las familias migrantes no solo está orientado a los aprendizajes de las niñas y los niños, sino a brindar una atención integral a las necesidades de las familias, como bien se aprecia en literatura anterior ([Valdés y Veloso, 2019](#)). De este modo, podría señalarse que los centros de educación inicial, efectivamente, logran convertirse en una de las formas de apoyo social más significativas para las familias migrantes. Este espacio educativo puede ayudar a las familias a superar diversas barreras que enfrentan las personas que viven procesos de aculturación, o que han sufrido eventos traumáticos en su país de origen o en el trayecto de viaje. Además, por ser la educación parvularia el primer nivel educativo, puede darse que esta instancia sea también el primer acercamiento a lo que es el sistema educativo nacional, y brinde una oportunidad para acoger a las familias dentro de sus incertidumbres, miedos o dificultades. Finalmente, toda acción que beneficia a la familia en su conjunto, tiene impacto en el bienestar de las niñas y de los niños ([NAEYC, 2019](#)).

Por parte de las entrevistadas se detecta la necesidad de prácticas que apuntan a capacitarse sobre el fenómeno de la migración y su asociación al término interculturalidad. Esto se debe probablemente a que en Chile el concepto ha sido ampliamente asociado a los pueblos indígenas, y el sello de jardín intercultural, muchas veces refiere a la incorporación de aspectos culturales del pueblo originario Mapuche. Es así que este estudio reafirma lo necesario de promover una formación en interculturalidad para profesionales de la educación, tal como lo señalan estudios anteriores ([Arredondo y Paidicán, 2023](#); [Baeza-Correa et al., 2022](#)). La generación de espacios para la reflexión en equipo es valiosa, sin embargo, también es necesario contar con profesionales interdisciplinarios externos que puedan apoyar estas instancias formativas.

Finalmente, se evidencia la existencia de ciertos factores que tensionan el ejercicio de prácticas de inclusión de niñas y niños migrantes y la instauración de una educación intercultural. Estos factores no permiten aceptar la diversidad como algo positivo y que agrega valor ([Giménez, 2003](#)), sino más bien como algo difícil de abordar, o derechamente problemático. Se hace presente la alteridad desde un discurso que distingue entre “ellos los migrantes” y “nosotros los chilenos” y una exigencia constante de asimilación de pautas y normas culturales nacionales. A pesar de ello, se observa un intento genuino de parte de las entrevistadas por querer comprender cómo se promueve la inclusión intercultural, desde una reflexión y



cuestionamiento sobre qué significa la interculturalidad. La buena intención de los equipos educativos y directivos, si bien es un punto de partida, no es suficiente. Más bien, corresponde una responsabilidad política y social que debe abordarse de manera sistémica y con recursos destinados a ello (Ferrão, 2010).

## 5. Conclusión

Este estudio plantea como objetivo explorar las prácticas de inclusión para niñas y niños de origen migrante en un centro de educación inicial en Chile. Ante esto, queda de manifiesto en los discursos generales de los actores implicados, el reconocimiento de la importancia de una educación inclusiva e intercultural; pero al mismo tiempo se desconoce cómo hacerlo de manera efectiva. Si bien, se logran describir algunas prácticas que las entrevistadas asocian a la inclusión de niñas, niños y sus familias de origen migrante, se puede observar que estas se encuentran escasamente intencionadas, y más bien emergen producto de necesidades cotidianas, y de manera intuitiva. En este sentido, lineamientos desde la política y apoyos interdisciplinarios aparecen como una necesidad para todas las comunidades educativas.

Las prácticas que se visualizan en este estudio de caso refieren a adecuaciones o adaptaciones de las rutinas, espacios y experiencias de aprendizaje como respuesta a necesidades de niñas y niños de origen migrante; prácticas que realzan la acogida y participación de las familias migrantes, y las prácticas que apuntan a la urgencia de formación profesional en temas de inclusión e interculturalidad. Sin embargo, también emergen ciertos factores que tensionan la implementación de las prácticas, como lo es la asimilación, los prejuicios y las diferencias culturales.

Si bien se valora que el centro educativo tome iniciativas para concretar acciones que den respuesta a la llegada e incorporación de niñas, niños y familias migrantes, también es necesario reflexionar en torno a la profundidad de estas adecuaciones y si son o no suficientes para hablar de inclusión. Más aún, inclusión intercultural. Educadoras y educadores necesitan mayores conocimientos, herramientas y también espacios de reflexión que permitan llevar cabo un trabajo significativo, que no solo incorpore diversidad en estrategias de aprendizaje, sino que también aborde y explore las creencias que se tienen en torno a las diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas; y que en ocasiones generan desigualdades.

También da a lugar la reflexión en torno a ¿Qué piensan o creen las niñas y los niños sobre las diferencias entre nacionalidades? ¿Cuánto y cómo influyen las creencias, prejuicios o prácticas discriminatorios que los adultos establecen y transmiten dentro y fuera del aula? Son temas que para discusiones futuras sería interesante poder profundizar. La inclusión y la interculturalidad no corresponden a una dificultad que se suma, sino a una oportunidad para acoger la diferencia, repensar las estructuras y enriquecer las experiencias.

Finalmente, este estudio aporta en la generación de conocimiento empírico sobre prácticas de inclusión de niñas y niños migrantes en centros de educación inicial. Esto es relevante pues adiciona elementos a las discusiones sobre realidades que los centros educativos están vivenciando y que en ocasiones no sienten el respaldo del sistema, lo desconocen o no saben cómo actuar en determinadas ocasiones (Mintrop et al., 2018). Como limitación de esta investigación, es posible indicar que la misma podría verse enriquecida al incluir técnicas adicionales de recogida de datos, que, por razones de tiempo limitado, no pudieron llevarse a cabo en esta oportunidad. Además, para enriquecer la información, estudios futuros podrían incorporar nuevos casos, situados en diversas regiones del país, sobre todo en zonas en donde la migración está recientemente siendo tema de conversación para las instituciones en educación inicial.

## Agradecimientos

Al jardín infantil, que, mediante su directora, abrió sus puertas de manera generosa para el estudio. Esta investigación fue financiada por ANID-Subdirección de Capital Humano/ Doctorado Nacional/ 2023/CEL00052026.

## Referencias

- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 41-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449796>.
- Arredondo, P. y Paidicán, M. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(49), 212–230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>.
- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P., y Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Cagliari, R., Cáceres, C., Vergara, C., y Parada, A. (2023). Prácticas pedagógicas y características culturales de crianza, un desafío en educación parvularia. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 103–128. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.281>.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquire and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- D'Achiardi, M. (2015). Buenas prácticas pedagógicas en educación parvularia. Algunos aportes para la gestión del currículum. *Cuaderno de Educación N° 67*. Facultad de educación, Universidad Alberto Hurtado. [https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno\\_educacion\\_67/articulo.html](https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno_educacion_67/articulo.html).
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009).
- Ferrão, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 9–26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>.
- Hernández Sánchez, A., y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13–22. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223>.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2023). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. Departamento de estudios. Unidad de estudios servicio nacional de migraciones.

- Keles, S., Munthe, E., & Ruud, E. (2024). A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 924-939. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1979670>.
- Khalifaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>.
- Leiva, J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la escuela*. Dykinson.
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra.
- McDevitt, S. E. (2021). Teaching immigrant children: learning from the experiences of immigrant early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(2), 123–142. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1818650>.
- Mintrop, R., Órdenes, M. y Madero, C. (2018). Mejora escolar en Chile: el énfasis de la lógica “desde afuera hacia adentro” y el desplazamiento de la lógica “desde adentro hacia afuera”. *Cuaderno de Educación No 79*, UAH.
- NAEYC (2019). *Estándares y Competencias Profesionales para Educadores de la Niñez Temprana*. [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/estandares\\_y\\_competancias1.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/estandares_y_competancias1.pdf).
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños* (64), 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>.
- Riquelme-Sanderson, M., y Peña-Sandoval, C. (2024). Formación inicial docente e inmigración en Chile: Fundamentos y propuestas desde una pedagogía culturalmente relevante. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 23(51), 273–291. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1677>.
- Ruiz-Bórquez, M. y Grau-Cárcamo, K. (2024). Percepción de prácticas pedagógicas inclusivas de un jardín infantil de la Fundación Integra, Valdivia, Chile. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 41-64. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v8i1.pp41-64>.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Santander, F., Muñoz, Y., Fernández, M. J., y De la Cruz, P. S. (2022). ¿Un mayor número de niños y niñas migrantes hace que las prácticas de las educadoras de párvulo sean más inclusivas? Un estudio de caso en jardines públicos en Chile. *Revista Boliviana de Educación*, 4(7), 48-65. <https://doi.org/10.33996/rebe.v4i7.937>.
- Servicio Jesuita a Migrantes (2024). *Anuario Estadístico de Movilidad Humana en Chile 2023*. Santiago, Chile.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata.
- Stefoni, C., Rojas, M., Riedemann, A., y Stang, F. (2020). *Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo*. Chile. Universidad Mayor. <https://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/7004>.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). *Marco para la buena enseñanza en Educación Parvularia*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

- Subsecretaría de Educación Parvularia (2021). *Marco para la buena dirección y el liderazgo en Educación Parvularia*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). *Orientaciones para la acogida de niños y niñas extranjeros en la educación parvularia*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- UNESCO. (2021). *Inclusion in early childhood care and education: brief on inclusion in education*. Education 2030.
- UNICEF. (2023) *Early Childhood Development. Vision for Every Child*. UNICEF, New York.
- Valdés, A. y Veloso, B. (2019). *Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia*. Focus. Santiago de Chile. [https://www.unicef.org/chile/media/2421/file/inclusion\\_de\\_ninos\\_y\\_ninas\\_migrantes.pdf](https://www.unicef.org/chile/media/2421/file/inclusion_de_ninos_y_ninas_migrantes.pdf).
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200009&script=sci_arttext).



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

VOL.23  
NÚMERO 53  
DICIEMBRE 2024

# 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>

---

# Promoción de la conciencia lingüística desde el currículo de lengua y literatura: reflexiones pedagógicas sobre el voseo como variedad dialectal

Nicole Riveros Diegues y Frank Honores Barrios  
Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.

*Recibido: 04 de marzo 2024 - Revisado: 04 de septiembre 2024 - Aceptado: 30 de septiembre 2024*

---

### RESUMEN


---


El presente artículo es un trabajo de carácter reflexivo, que vincula el análisis socio-lingüístico con el tratamiento pedagógico del voseo como variable dialectal. No solo se analiza la diacronía del sistema, sino también los usos actuales que se reconocen en los hablantes jóvenes y en los medios de comunicación masiva, como puentes de intercambio comunicativo y de idiosincrasia de las comunidades de hablantes. En este sentido, se analiza cómo esta variedad dialectal, que no goza de prestigio ni reconocimiento formal, sí constituye una forma validada por la norma gramatical y de uso extendido, por lo que comprender su naturaleza es también comprender la riqueza expresiva del idioma. Por lo tanto, se hace un cruce entre la transversalidad de uso del sistema de segunda persona (voseo) y la manera en la que se reconoce la diversidad comunicativa en la asignatura de Lengua y Literatura de Educación Media, en atención a fortalecer la conciencia lingüística de los estudiantes como sujetos sociales.

*Palabras clave:* Enseñanza; formación; lengua; dialecto; diversidad lingüística.

---

\*Correspondencia: Nicole Riveros Diegues (N. Riveros).

 <https://orcid.org/0000-0002-4264-2947> (nicole.riveros@uantof.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-4103-1914> (frank.honores@uantof.cl).

## Promoting linguistic awareness from the language and literature curriculum: pedagogical reflections on voseo as a dialectal variety

---

### ABSTRACT

---

This article is a reflective work that links sociolinguistic analysis with the pedagogical treatment of *voseo* as a dialectal variable. It not only analyzes the diachrony of the system, but also the current uses that are recognized in young speakers and in the mass media, as bridges of communicative exchange and idiosyncrasy of the communities of speakers. In this sense, we analyze how this dialectal variety, which does not enjoy prestige or formal recognition, is in fact a validated form by the grammatical norm and in widespread use; consequently, understanding its nature is also understanding the expressive richness of the language. Therefore, a crossover is made between the transversality of the use of the second person system (*voseo*) and the way in which communicative diversity is recognized in the subject of Language and Literature in Secondary Education, in order to strengthen the linguistic awareness of students as social subjects.

*Keyword:* Teaching; formation; language; dialect; linguistic diversity.

---

### 1. Introducción

Inherentemente, los hablantes cuentan con la necesidad de interactuar, de convivir en comunidad, de transmitir sus propósitos comunicativos; de *tratar* con los otros. La segunda persona gramatical (el interlocutor con el que *tratamos*) admite distintas expresiones lingüísticas, variedad en la que conviven tres sistemas de tratamiento en la lengua española: tuteo (*tú*), ustededeo (*usted*) y voseo (*vos*). Estas expresiones varían según factores contextuales, sociales y pragmáticos.

Para definir los dos primeros sistemas, Calderón (2010), asume que el *tuteo* emplea formas pronominales y verbales del paradigma de *tú* (*tienes, te, etc.*) para dirigirse a un interlocutor. El *ustededeo*, por el contrario, utiliza el pronombre *usted* con formas verbales de tercera persona (*usted quiere*) y es habitual su uso en situaciones de formalidad o de falta de cercanía entre los interlocutores.

Ciertamente, la expresión del idioma tiene un impacto en los procesos comunicativos, tanto en la intención como en el efecto de lo que se dice. En el caso de los medios de comunicación mediatizados por la televisión chilena, la elección del voseo distiende el contexto situacional y acerca al hablante a su interlocutor (los televidentes, en este caso), por ello, permite establecer una proximidad en el intercambio de mensajes, y un tono cercano y auténtico que expresa la identidad regional y nacional del país.

Sin embargo, este fenómeno de incorporación en los medios masivos no ha quedado exento de debates y reflexiones, principalmente porque la normativa de homogeneidad lingüística efectuada por el gramático Andrés Bello (desde su llegada al país en 1829) sigue influyendo actualmente en el desempeño lingüístico de los chilenos y en la percepción que tienen del voseo como un sistema rentable en el ámbito social.

Como esta forma de tratamiento (*voh querih*) es una expresión idiomática de carácter idiosincrático (aunque poco visibilizada e infravalorada), se ha considerado relevante incor-

porar su presencia como objeto de análisis, reflexión e intercambio pedagógico en la implementación del currículo de Lengua y Literatura de Educación Media, relevando el enfoque de la asignatura declarado en las Bases Curriculares del Ministerio de Educación ([Ministerio de Educación, 2015](#)):

El enfoque cultural asume el rol que cumplen para las y los jóvenes el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades. (...) busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras.

(...) Por su parte, el enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante (p. 33).

En este sentido, las expresiones idiomáticas presentadas como objetos de reflexión sobre la lengua (también denominada *reflexión metalingüística*) permiten al estudiante reflexionar sobre el dinamismo del uso con valor comunicativo, las razones que motivaron esas elecciones y los significados lingüísticos asociados a ellas, en diversos contextos ([Ministerio de Educación, 2015](#)).

Por lo anterior, en este artículo se pretende reflexionar sobre la presencia del voseo chileno en los medios de comunicación, específicamente, en programas de entretenimiento, conversación y telenovelas; y programas de debate y noticiarios. Este análisis permitirá comprender cómo este sistema ha evolucionado, cuáles son los usos contextuales (desde una mirada diacrónica) y cómo su presencia puede considerarse un mecanismo válido para promover experiencias de aprendizaje desde el enfoque comunicativo que propone el currículo de Lengua y Literatura en Chile. Para cumplir este objetivo, en primer lugar, se reconocen las características morfológicas y sociales del voseo chileno, que permitan identificar aspectos relevantes de su evolución histórica desde el siglo XIX a la fecha actual, y la percepción que tienen los hablantes en este proceso de transición. Luego, se analiza cómo la presencia del voseo chileno en los medios de comunicación puede contribuir a la construcción de identidades culturales y lingüísticas, destacando su importancia en la representación de la diversidad sociodialectal y, finalmente, se comprende la relevancia de la diversidad dialectal en el currículo de Lengua y Literatura, con el fin de fortalecer la conciencia comunicativa de los estudiantes y la apropiación de la identidad cultural. Estos apartados no solo buscan proporcionar una comprensión de la diversidad lingüística del español de Chile, sino también abordar pedagógicamente esta variedad para enriquecer la conciencia metalingüística, desde la trayectoria escolar que propone el currículo.

## 2. Antecedentes teóricos

Si bien cada variedad lingüística (reconocidas como dialectos o geolectos por la delimitación geográfica de la comunidad de hablantes) presenta rasgos distintivos, el caso del español de Chile presenta expresiones lingüísticas todavía más distintivas. Considerando la exclusión del voseo chileno en el siglo XIX y su reaparición en el último tercio del siglo XX (como será comentado más adelante), conviene entonces, prestar atención a los rasgos morfológicos actuales de este sistema.



El voseo (uso del pronombre *vos*, en lugar de *tú* para referir al interlocutor) es una muestra de la particularidad de este dialecto. Es cierto que otras naciones de América Latina también vosean, e incluso, con vasta extensión y prestigio, como en el caso de Argentina. En el caso del sistema chileno, las terminaciones morfológicas lo convierten en una forma de tratamiento única que se reconoce con gran rentabilidad en contextos informales.

Además del uso de *vos*, el voseo chileno se caracteriza por ciertas conjugaciones verbales específicas; por ejemplo, en lugar de decir *tú habla*, en Chile se diría *voh hablaih*, con las sibilantes finales aspiradas que le aportan la singularidad al sistema. La aceptación del voseo puede variar según la región y el entorno social, y algunos hablantes alternan entre *tú* y *vos* según la situación comunicativa y la relación que establezcan con su interlocutor.

La tabla 1 presenta un paradigma morfológico voseante con el verbo *cantar* como ejemplo:

**Tabla 1**

*Formas del voseo verbal chileno en un verbo regular.*

Modo Indicativo					
Presente	<u>Cantái(s)</u>	Pretérito Im- perfecto	<u>Cantabai(s)</u>	Pretérito Inde- finido	<u>Cantastes</u>
	<u>Comí(s)</u>		<u>Comíai(s)</u>		<u>Comiste</u>
	<u>Viví(s)</u>		<u>Vivíai(s)</u>		<u>Vivistes</u>
Futuro	<u>Cantarí(s)</u>	Condicional	<u>Cantaríai(s)</u>		
	<u>Comerí(s)</u>		<u>Comeríai(s)</u>		
	<u>Vivirí(s)</u>		<u>Viviríai(s)</u>		
z					
Modo Subjuntivo					
Presente	<u>Cantí(s)</u>	Pretérito Imperfecto	<u>Cantarai(s) / Cantasei(s)</u>		
	<u>Comái(s)</u>		<u>Comierai(s) / Comiese(s)</u>		
	<u>Vivái(s)</u>		<u>Vivierai(s) / Viviese(s)</u>		
Modo Imperativo <sup>&lt;?&gt;</sup>					
Inexistente en el voseo chileno <sup>&lt;?&gt;</sup>					

**Nota:** Elaboración propia, a partir del Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD, 2005).

Respecto a las estructuras perifrásticas en el español chileno son muy frecuentes las formas de futuro y, por lo tanto, no quedan ajenas al sistema de voseo. A modo de ejemplo: *¿Vení(s) mañana?* por *¿Vai a venir mañana?*

Como se señaló previamente, y de acuerdo con la caracterización que aporta la [Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española \(2005\)](#) en su “Diccionario Panhispánico de Dudas”, es interesante destacar que la gran mayoría de países hispanoamericanos usan el *vos* como forma de tratamiento. En algunas zonas (Argentina, Uruguay, Paraguay, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, el estado de Chiapas y una parte de Tabasco, al sur de México) *vos* es la forma más común para expresar la segunda persona singular. En otras (Chile, partes de Bolivia, Ecuador, el extremo norte y el extremo sur de Perú, partes de Colombia y Venezuela, y el interior de Cuba oriental) existe una lucha entre las formas de *tuteo* y *voseo*. Por el contrario, existen zonas (regiones de Bolivia, la mayor parte de Perú, México y Cuba, ciertos territorios de Colombia y Venezuela, Puerto Rico

y República Dominicana) que manifiestan su tratamiento solamente por medio del sistema tuteante (Kapovic, 2007).

Es importante también detenerse en la forma voseante en presente indicativo del verbo *ser*, como otra de las particularidades del dialecto. Para la segunda persona conviven tanto *soi* como *erih*, ya sea con pronombre tuteante o voseante, aunque, de acuerdo con la investigación sociolingüística realizada por González (2002), en los últimos años se ha optado por la forma *erih* sin la compañía del pronombre.

Respecto a los orígenes de estas formas, *soi* es anterior a *erih*, puesto que proviene de la forma de voseo español *sois*: la aspiración de la *s* final se debe al rasgo “conservador” del voseo chileno (en su intento por mantener cierta concordancia con el modelo tradicional de la segunda persona plural: *sois* → *soi*). Rivadeneira (2009) afirma, por medio de la teoría de la Optimidad, que en Chile hay una tendencia a promover una coda simple, elidiendo o aspirando el segmento sibilante de la última sílaba. Para el caso de *sois*, la forma peninsular actúa como *input*, mientras que *soi* es el producto o resultado (*output*). Sin embargo, el uso de esta forma produce ambigüedad en el significado por su sincretismo entre el presente de la primera persona y la variedad voseante de la segunda. Morales (1998-1999) afirma que “resulta ambiguo decir [...] [por ejemplo]: *—¡P’tas que soy hueón!* (¿insulto o autoinsulto?)” (p. 841). Por lo tanto, la forma *soi* requiere en su interpretación de elementos externos, como un marco contextual bien definido.

Como solución a la ambigüedad anterior, surge la forma *erih*; siendo una fusión de los paradigmas de *tú* y *vos*, pues presenta de base la forma tuteante eres con terminaciones propias del voseo chileno: *í* oxitona y aspiración de la *s* final.

Considerando causas más sociales que lingüísticas, González (2002) afirma que la forma verbal *erih*, surge por la necesidad de la clase sociocultural alta de Chile de identificarse frente a otros grupos sociales. Al respecto, Oyanedel y Samaniego (1998-1999) señalan que la forma *soi* (en comparación a *erih*) presenta menor neutralidad y mayor agresividad, inclusive, asocian a esta forma rasgos de incultura. Así, los hablantes jóvenes de norma culta no la prefieren en sus contextos de informalidad, optando por *erih*.

No obstante, desde una vertiente sociopedagógica actual, en un estudio de percepción sobre el voseo realizado por Cautín-Epifani et al. (2023), se entrevistó a docentes en formación de distintas regiones de Chile, quienes reconocieron que sus estudiantes cuentan con un poco manejo situacional del lenguaje, principalmente por dificultades en la adaptación a la situación comunicativa. Esto deja de manifiesto que la alternancia entre un pronombre y otro puede deberse a aspectos extralingüísticos de carácter contextual, y no estrictamente vinculados a dificultades competenciales que se asocian a brechas de cultura y de inserción social.

### 3. Mirada histórica al voseo chileno en el contexto pedagógico

En 1829 llegó a Chile el gramático venezolano Andrés Bello. Su presencia impactó y generó cambios en los ámbitos político, social y cultural, aunque sin duda su reforma lingüística (la denominada gramática de Bello), supuso grandes modificaciones que trascendieron más allá de los límites de la lengua y que afectaron al sistema educativo en su conjunto. La relación entre la lengua y la escuela es inherente, y el voseo chileno, como uso oficial y extendido en todo el país no quedó libre de la reforma impuesta por el gramático venezolano para “limpiar” el sistema. Bello realizó una “campana” que tenía por finalidad mantener la concordancia lingüística con España, nación que ya había erradicado la forma voseante por considerarla vulgar (Fernández Rodríguez, 2003; Kapovic, 2007; Lipski, 2006; Torrejón, 2010a; Torrejón, 2010b). Debido a la labor que él impuso, la escolarización jugó un papel imprescindible en este proceso de “limpieza idiomática”, convirtiéndose rápidamente el tuteo en la forma de

tratamiento socialmente aceptada. Conocidas son las opiniones que le merecía el *vos* a Bello (1847), catalogándolo como “una vulgaridad que debe evitarse, y el construirlo con el singular de los verbos una corrupción insoportable. Las formas del verbo que se han de construir con *vos* son precisamente las mismas que se construyen con vosotros” (p. 264).

Se podría pensar que la cita anterior refiere estrictamente al voseo pronominal (*vos quieres*). Sin embargo, se ha demostrado que esta combinación no formó parte del voseo chileno: el país contó con un sistema completo desde sus inicios; por lo tanto, es posible asegurar que para Bello el voseo de Chile (*voh querih*) de uso tan rentable y característico, constituía una verdadera “corrupción” y un “atentado” a la lengua culta, aun cuando este sistema era uno de los que poseía mayor similitud con las formas de voseo culto peninsular que tanto prestigio habían otorgado a la lengua española. Para demostrar la “eficacia” de instrucción impuesta por el gramático venezolano, Menéndez Pidal argumentaba lo siguiente:

Hacia el año 1890 la escuela chilena, siguiendo las enseñanzas de Andrés Bello, había conseguido que el *tú* dominase sobre el *vos* en la clase culta de la sociedad; veinte años después, el voseo había desaparecido por completo de la clase media y se estaba perdiendo aún en la clase obrera [...] Ochenta años habían bastado para traer a la uniformidad un uso (Instituto de Chile, 1982, pp. 78 - 79).

Indagando en las causas que tuvo Bello para implantar la corrección idiomática en Chile, se puede aludir a los dos sistemas que contaba como referencia:

1. **El español venezolano:** el gramático realizó sus primeros estudios en su tierra, Caracas, donde vivió hasta los 29 años. Como en la zona costera de Venezuela se erradicaron las formas voseantes, a Bello no le resultaba conocido (ni, por tanto, aprobado) el voseo de uso en Chile;
2. **El español peninsular:** el diplomático siempre tuvo a España como marco de referencia. En su estadía en Londres (donde permaneció 19 años, hasta la edad de 48) se relacionó directamente con estudiosos y lingüistas de la Península, asimilando sus formas y aceptándolas como válidas. Al llegar a Chile en 1829, fue tal su sorpresa (y disgusto) ante el particular sistema de tratamiento imperante en el país, que realizó con vehemencia la labor correctiva ya descrita.

Ahora bien, sabiendo que el territorio chileno era en su totalidad voseante (y en ello, por cierto, se incluye a la clase culta), ¿por qué Bello consideró que el *vos* y sus formas verbales constituían el “lenguaje de la plebe”? (Bello, 1847).

Fue así como el uso de *vos* quedó desarraigado de la lengua culta y dejó de promoverse en el sistema escolar. Si bien Bello pudo eliminar el pronombre voseante de las escuelas, no logró el mismo efecto con la conjugación de los verbos y, en este sentido, se transitó de un voseo completo a un voseo mixto: *tú querih*. Aunque en la actualidad este rasgo es de notable particularidad en el español de Chile, persiste la tendencia a considerar su uso en contextos informales y de confianza. Tal como lo señala Rivadeneira (2009) en su tesis doctoral:

(...) el voseo se permite y se acepta a medida que las distancias sociales, culturales y etarias disminuyen. No obstante, es posible, por ejemplo, vosear a un amigo, cuya diferencia de edad sea muy mayor, ya que lo que prima, ante cualquier punto de vista, es el sentimiento de proximidad y solidaridad que alberga el uso del voseo. Por el contrario, sería sumamente inadecuado vosear a los tíos, abuelos, profesores y jefes, si lo que prima es un comportamiento de respeto marcado por la distancia social, cultural y etaria. (...) En cualquier caso, el voseo chileno goza de un amplio uso, aunque restringido a circunstancias contextuales y de relaciones sociales (p. 5).

#### 4. Las causas del resurgimiento del voseo chileno

Ya hace unas décadas se reconoce la extensión del sistema. [Torrejón \(1986\)](#) propuso cuatro causas para explicar la reaparición del sistema de voseo en Chile:

- I. Inexistencia de una delimitación social muy marcada (como sí la hubo en la época de Bello) entre una clase y otra;
- II. Jóvenes cultos se rebelaron ante los patrones de conductas impuestos, tomando a la clase inferior como modelo;
- III. La escuela dejó de promover la prohibición del voseo, y;
- IV. La confianza y cercanía asociadas al sistema.

Es probable que estas causas hayan contribuido al resurgimiento del sistema y a su consolidación. Actualmente, el voseo coexiste con las formas de tuteo y ustedeo, “de modo que su uso en vez de desaparecer totalmente se ha relegado a los confines de la cotidianidad” ([Rivadeneira, 2009, p. 189](#)), que, incluso, han traspasado a los medios masivos de comunicación, donde es posible encontrar registros de conjugación voseante. No obstante, todavía no se reconoce en los medios la forma pronominal del voseo (*voh*). La valoración sociolingüística del pronombre voseante depende directamente del contexto de comunicación. En este sentido, los medios masivos siguen manteniendo cierta formalidad por el rol social que cumplen. [Cartagena \(2001\)](#) reconoce dos valores del pronombre:

- a) Si se trata de un acto de comunicación normal, público, la opinión es condenatoria, considerándose un uso de bajo nivel, de gente de baja condición cultural y social. En boca de personas capaces de diferenciar tuteo y voseo frente a desconocidos resulta incluso provocador e insultante [...].
- b) Si se emplea en el marco de la vida íntima, funciona en cambio como instrumento expresivo de mayor familiaridad o cohesión de grupo que el tuteo estándar.

En resumen, es cierto que la presencia del voseo se ha reivindicado notoriamente en las últimas décadas, sin embargo, no cuenta con el reconocimiento formal del sistema educativo. La escuela contemporánea no promueve el voseo verbal, es así como en los libros de texto de educación básica y media sigue difundándose el tuteo y es muy común que los docentes corrijan a los estudiantes cuando vosean dentro de las aulas, por las razones antes expuestas. Pese a ello, es conveniente repensar por qué se sanciona su uso si no hay fundamentos lingüísticos ni pedagógicos para no recomendarlo. En estricto rigor, será importante, entonces, evaluar cómo formamos a los estudiantes desde la valoración por las diferencias, las diversidades y particularidades de los hablantes, en cuanto la lengua es un medio de representación e identidad cultural que debe ser atendida y resguardada en el espacio propicio para ello. Se apoya esta caracterización, desde la voz del [Ministerio de Educación \(2015\)](#), por cuanto:

(...) la capacidad de reflexionar sobre el uso adecuado de las estructuras y los significados lingüísticos en diversos contextos es necesaria para alcanzar madurez en la escritura e incide en la comprensión de lectura. En este sentido, la enseñanza gramatical en función de la comprensión y producción de textos, cuando está orientada a la reflexión sobre la lengua, propicia que los y las estudiantes adquieran un mayor control sobre sus propios usos, lo que redundará en una mayor autonomía. Por otro lado, la enseñanza de muchas actividades o procesos lingüísticos, entre ellos, la escritura, supone momentos de explicación en que la o el docente debe hacer uso de categorías gramaticales (p. 40).

## 5. El voseo en los medios de comunicación y las percepciones en torno a su uso

“Es posible que en unos decenios más [el voseo chileno] se convierta en el tratamiento ordinario de la familiaridad [...]. Tal vez basten solo algunos años para que deje de proibirse en los medios que actualmente todavía se proscriben” (Morales, 1973, p. 273).

Lo que actualmente sucede con los medios de difusión en Chile (sobre todo, programación televisada y publicidad), es producto de la evolución sociolingüística de los últimos 50 años. Hoy, los presentadores de televisión hacen uso del voseo verbal con bastante frecuencia (alternando con formas de tuteo), al igual que en las telenovelas nacionales donde es posible encontrar diálogos voseantes. En todos ellos, se utiliza el voseo verbal como mecanismo de acercamiento, de identificación y reciprocidad con el televidente, en su rol de interlocutor.

En los siguientes ejemplos se entregan muestras auténticas de los dos sistemas de tratamiento que se reconocen en Chile, en función del contexto de comunicación. Las primeras muestras son de voseo en programas de entretenimiento y familiaridad comunicativa; seguido de ejemplos que contrastan usos tuteantes que se localizan transversalmente en programación de carácter formal (como noticieros, debates políticos y programas de actualidad):

### 1. Extractos de programas de entretenimiento, conversación y telenovelas:

“De verdad, **¿sabí? Estái** quedando como un loco... porque vai una noche, me pedí perdón [...] y en la noche **vai** y **deci** ‘necesito pensar esta noche’ [...] de verdad **estái** confundido”. (Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=s0ntOuHK-M>).

“Pero viejo, lo que dice la Ale es cierto, te **dai** media vuelta y le **decí**: **¿sabí** que? No **eríh** la de la foto...”. (Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=M-X5tGwjfLQ>).

“Si tú **querí** encontrar a alguien, **tení** que empezar a sociabilizar, ¿me **entendí** o no?” (Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WJAslDNydJ4>).

### 2. Extractos de programas de debate y noticieros:

(A): **¿Usted estaría** disponible para ir a una primaria [...]?

(B): **Mire**, yo no voy a caer en lo de MEO [...]

(Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=u4L9n0DyzOs>).

(A): **¿Qué respondes tú** en el escenario de esta discusión [...]?

(B): [...] Te agradezco la pregunta.

(Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=NcE6Xwik9gU>).

Como la naturaleza de los medios de comunicación es cumplir una función social, para efectos de este estudio, se indagó en la percepción de los hablantes respecto de cómo repre-

sentan el voseo chileno y qué valores asignan al pronombre y a los verbos en su paradigma de conjugación. De este modo se encuestó a 503 informantes chilenos. Por el carácter transversal y exploratorio del estudio, se consideró a informantes entre los 18 y 65 años, con atención a la distribución equitativa de género y a la longitud geográfica, separados por macrozona norte, centro, sur y extremo sur de Chile.

El objetivo principal de este trabajo era indagar los rasgos actuales del voseo chileno, reconociéndolo como un sistema que se mantenía vigente pese a las prohibiciones sociales que debió enfrentar. Así y todo, los cómputos demuestran que, pese a lo estudiado por otros autores, el tuteo (59.2%) es el sistema de preferencia actual en contextos informales de comunicación. El voseo, en cambio, que siempre había sido catalogado como el sistema informal, solo obtuvo un 31.8%.

Con respecto al pronombre, como era de esperar (no solo considerando los resultados de este trabajo, sino también, el aspecto diacrónico) la población chilena admite, en su mayoría, el pronombre tuteante y deja relegado el *voh* a determinados propósitos y contextos. En este sentido, la población encuestada prefiere, mayoritariamente, el sistema tuteante completo en situaciones informales y distendidas. En rigor, podemos concluir que los hablantes no asocian rasgos pedantes, artificiosos o ajenos a las formas de tuteo, ya que el 59.2% de los encuestados se identifica con él.

Ahora bien, lo que sucede con el voseo, al parecer, está estrechamente ligado al factor etario; si ya en los años 70' y 80' los jóvenes chilenos voseaban, con mucha razón los estudiosos de ese entonces supusieron su evolución y perdurabilidad en el habla informal. Sin embargo, hoy sigue considerándose una fórmula de tratamiento propia de los jóvenes, quedando relegado su uso solo a este grupo. Por lo anterior, el voseo mixto verbal en Chile no es solo una opción lingüística del hablante, sino también, una fórmula distintiva que incluye a unos (los jóvenes) y excluye a otros (población adulta). Por ejemplo, ante la pregunta “¿Con cuál de las siguientes combinaciones se identifica más, tanto en la oralidad como en la escritura?”, las opciones eran dos:

- A) Cantáis – comáis – vivirais
- B) Cantái – comái – vivirai<sup>1</sup>.

De acuerdo con las cifras, se apreciaba un notorio predominio del conjunto (B) con una aceptación de 457 respuestas, lo que equivale al 90.9% del total. La preferencia de 46 votos (equivalentes al 9.1%) que obtuvo el conjunto A, se interpretó como el apego que muchos hablantes manifiestan a las formas de voseo peninsular (incluidos algunos jóvenes), por sentir las cultas y respetadas, considerando que la pregunta también podía entenderse en este sentido: alguien podría sentirse identificado con una forma lingüística culta, pero no necesariamente emplearla.

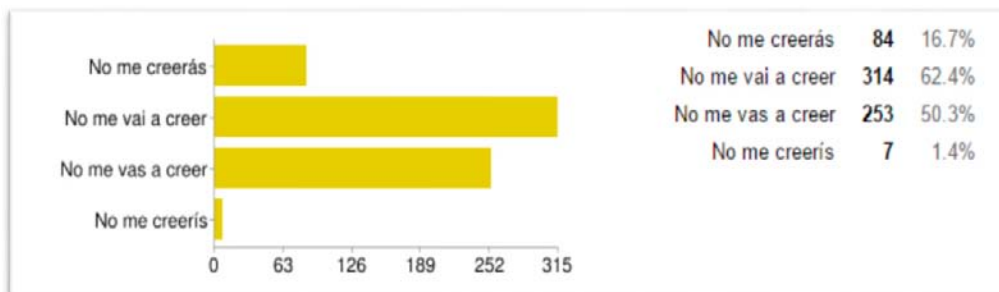
Otro dato relevante, en función de la aseveración: “Indique cuál(es) de estas opciones de futuro usted emplearía con mayor frecuencia en un contexto informal”, las opciones y los resultados de preferencia:

---

1. Se consideraron los tiempos presente y pretérito imperfecto de indicativo, y pretérito imperfecto de subjuntivo, cuyas terminaciones son diptongadas.

**Figura 1**

Opciones de futuro empleadas con mayor frecuencia en un contexto informal.



Fuente: Elaboración propia.

De los resultados, es posible interpretar lo siguiente para cada alternativa:

- Con solo 7 preferencias (del universo de 503) se puede afirmar la escasa rentabilidad del futuro voseante en Chile (“*no me creerís*”). Su uso podría asociarse a los sectores rurales (donde se cree que, por su distancia de las grandes ciudades, las formas autóctonas de voseo se mantienen con mayor arraigo), sin embargo, solo 1 de los 7 informantes pertenece a esta localidad.
- Con un 16.7% del total, podemos inferir que el futuro auténtico de tuteo se siente ajeno a un contexto informal de comunicación. No se registraron marcadas inclinaciones en cuanto a edad, zona o género; más bien, parece ser un registro idiomático condicionado a la propia opción del hablante.
- En cuanto a las formas perifrásticas de futuro, son sin duda las de mayor rentabilidad, siendo la perífrasis de voseo la que se utiliza con preferencia (62.4%). Probablemente el verbo *ir* resulta más cómodo en el sistema de voseo, y por ello su uso es más productivo; no obstante, ignoramos si es un efecto propio del verbo o de las construcciones perifrásticas de este sistema.

En cuanto a la población mayor a 50 años, que tradicionalmente constituyen la generación que presenta mayor resistencia a los cambios; y que, en correspondencia con el periodo de escolarización, fueron sancionados lingüísticamente por el uso del voseo, los resultados indicaron que el pronombre de voseo ha adquirido connotaciones despectivas en su uso. En este sentido, ante la pregunta: “*Si alguien lo trata de “voh”, ¿qué factores consideraría en la interpretación de este pronombre?*” Un 65.2% de los encuestados considera que la relación con el interlocutor es un factor decisivo en el proceso de interpretación. Asimismo, un 58.4% manifiesta que el nivel de educación del emisor también es relevante en dicho proceso (recordemos que, en Chile, el uso de *voh* está asociado a rasgos de incultura). Por último, un 34.2% de los encuestados considera que la situación de comunicación es un aspecto crucial en la etapa de inferencia. Lo anterior, permite concluir que la atención se centra prioritariamente en el emisor y no en el contexto mismo. Esto es un ejemplo evidente del estigma social del pronombre: es más relevante considerar quién lo utiliza y no dónde se emplea.

Ahora bien, desde un punto de vista situacional, se consultó a la población intervenida: *¿En cuál de los siguientes casos usted emplearía el pronombre “voh”?* Se logró distinguir cómo los informantes (al igual que en la pregunta anterior) consideraron la situación de comunicación (41.9%) como un elemento influyente, pero no decisivo en la utilización del pronombre, siendo más relevante la finalidad comunicativa que la situación misma. Por ejemplo, si se comparan las valoraciones en el doble uso de *voh*: molestia y menosprecio (con un 47.3%) y

en señal de cercanía (con un 46.9% en relación con el total de encuestados), es interesante lo que sucede en Chile, dado que el mismo pronombre expresa por sí solo emociones opuestas, prácticamente, con la misma rentabilidad de uso.

## 6. Vínculos entre la conciencia lingüística y el desarrollo de la competencia comunicativa en el currículo de Lengua y Literatura

Actualmente, el currículo escolar promueve un enfoque funcional y comunicativo en la progresión de los aprendizajes, ya que sitúa la actividad comunicativa como foco de orientación curricular, concretamente, realza el vínculo entre el lenguaje, el contexto y la actuación de los hablantes. Cobran un real sentido las experiencias ajenas a la internalización del sujeto, y por ello tiene por objeto de estudio la *Lengua – E*, entendida como la *Lengua externa*, que se expande por interacción a los estímulos lingüísticos del entorno.

Sobre todo, en los últimos diez años, la orientación curricular ha transitado a la incorporación de la situación comunicativa como un eje fundamental en el análisis de los discursos, en los que el docente articula la progresión de las experiencias didácticas. Siguiendo a [Marín \(2004\)](#) y a [Otañi y Gaspar \(2001\)](#), el enfoque comunicativo en el aprendizaje propone prácticas pedagógicas necesariamente tridireccionales: 1) el *docente* que genera o selecciona actividades, 2) los *discursos* que son motivo de representación y discusión, y 3) el *estudiante* que reflexiona sitúa y traslada esas representaciones y las proyecta a otros espacios comunicativo.

Aquí cabe preguntarse cómo se aborda la diversidad dialectal en un currículo fundado en la adquisición de la competencia comunicativa y en la valoración de la interacción social. La pertinencia de la diversidad en las clases de Lengua y Literatura parecería evidente en la medida en que se reconociera cuán importante es estudiar la singularidad de la lengua como un objeto metalingüístico.

En el caso de esta asignatura, las Bases curriculares señalan como objetivo general “formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos(as) y críticos(as)” ([Ministerio de Educación, 2015, p. 32](#)). Añade el documento que los objetivos de aprendizaje allí declarados contribuyen a que los estudiantes sean capaces de leer comprensivamente, evaluar y reflexionar sobre textos de complejidad apropiada a su edad, para entretenerse, ampliar su conocimiento de manera autónoma, enriquecer su visión de mundo, participar en la sociedad de manera informada y enfrentar exitosamente la vida escolar y social ([Ministerio de Educación, 2015](#)).

En este sentido, los criterios con los que se abordan los objetivos de aprendizaje están esencialmente centrados en la comunicación y en la valoración de la cultura, en fomentar una mirada crítica en el estudiante y en ampliar su repertorio lingüístico, cognitivo y social. Por lo tanto, pareciera haber acuerdo en que, para reforzar en los estudiantes la competencia comunicativa, previamente debe haber un trabajo de reconocimiento, aplicación, evaluación, y valoración de los recursos que conforman el dominio de la lengua.

Se proponen algunas reflexiones pedagógicas desde en el currículo de Lengua y Literatura para Enseñanza Media basadas en la promoción de la conciencia lingüística y la competencia comunicativa, particularmente, entendiendo el voseo como variedad dialectal.

Si bien el currículo de Enseñanza Media se organiza en cuatro ejes transversales, los cuales se mantienen muy bien definidos y establecidos por Objetivos de Aprendizaje, esto no objeta que puedan ser complementarios entre sí, profundizando el enfoque comunicativo hacia la dimensión cultural.

Se plantea, entonces, apreciar el lenguaje como una práctica discursiva y un producto cultural y social, comprendiendo el valor que tiene sobre el conocimiento de diversas cul-



turas y su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales. Es así como se considera más enriquecedor cuando las habilidades adquieren mayor desarrollo si los estudiantes escriben y discuten sobre lo que leen, enfocan sus investigaciones a partir de los temas analizados en las lecturas o exponen frente a un público para comunicar sus investigaciones e interpretaciones de las lecturas realizadas (Ministerio de Educación, 2015, p. 34).

Desde el eje de **Lectura**, se espera que los estudiantes “puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura (...), adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios” (Ministerio de Educación, 2015, p. 34). Aquellos desafíos de lectura pretenden desarrollar la competencia lectora en el estudiantado prestando especial atención en la promoción de los niveles de comprensión (explícito, implícito y crítico), mediante diferentes soportes y formatos discursivos; lo cual implica que en el proceso formativo, al construir el significado del texto, se requieran algunas herramientas cognitivas disponibles en la capacidad del individuo (habilidades y conocimientos) que permitan establecer relaciones entre el texto y su bagaje, su cultura y el vínculo con otros textos.

En el ámbito de la **Escritura**, se destaca la premisa de que manejar esta habilidad “se ha convertido en un requisito cada vez más necesario para desenvolverse adecuadamente en los diversos ámbitos de la vida” (Ministerio de Educación, 2015, p. 41); por lo tanto, los requerimientos están vinculados, tanto al proceso, al manejo de la lengua como a los propósitos que se tengan de esta. Se espera que los alumnos utilicen la escritura como una herramienta de comunicación personal, creativa, epistémica, crítica, retórica y de aprendizaje en sí misma, que permite el desarrollo del pensamiento. En esta habilidad, se carece de los soportes contextuales (propios de la comunicación oral), ante lo cual se deben tomar decisiones sobre varios aspectos basados en la prosa del lector.

Específicamente, para el desarrollo de la **Comunicación oral**, las Bases Curriculares proponen el alcance de la competencia en diversas situaciones, en las que los estudiantes “tengan conciencia de los recursos que generalmente se emplean para convencer o persuadir a quien escucha, y posean un repertorio amplio que puedan utilizar flexiblemente para llevar a cabo diversos propósitos a través de la interacción” (Ministerio de Educación, 2015, p. 41). En este sentido, se enfatiza que el hablante debe, reconocer y diferenciar los recursos lingüísticos que se relacionen con los distintos tipos de discurso, distinguiendo, además, las marcas contextuales que favorecen la interpretación de los actos comunicativos y que permiten construir el conocimiento de manera colaborativa.

Por último, se espera que en el eje de **Investigación en Lengua y Literatura** el estudiante disponga estratégicamente los recursos vinculados a fenómenos lingüísticos y diferentes obras literarias “mediante la búsqueda, selección y comunicación de la información que se procesa en distintas fuentes a las que recurre” (Ministerio de Educación, 2015, p. 43). Para que el alumnado alcance estos objetivos debe, necesariamente, seleccionar los elementos lingüísticos que son motivo de su búsqueda, comprender los que se hallan en las fuentes de información y luego relacionar estos contenidos y evaluar su pertinencia; es decir, este eje también aborda los contenidos lingüísticos como un proceso reflexivo, donde el propio conocimiento del estudiante se pone al servicio de los objetivos pedagógicos propuestos en la recolección de información sobre la misma lengua.

En este sentido, incluir el voseo chileno como una muestra de la diversidad dialectal en la programación curricular de Lengua y Literatura, podría tener un impacto positivo si se planifica como actividad metalingüística, es decir, si se incorpora el uso de la lengua como un medio de análisis y reflexión, para comprender tanto las motivaciones históricas, comunicativas y pragmáticas de los desempeños de los hablantes; como también las consecuencias e

impactos de estos usos en los entornos comunicativos, propiciando la reflexión desde muestras o evidencias auténticas sobre los discursos que circulan en el ámbito humano.

El voseo puede trabajarse en secuencias didácticas que promuevan la reflexión sobre la lengua dado que permite atraer la atención sobre los fenómenos expresivos del lenguaje, sus vínculos culturales y la trascendencia de estos en los contextos de socialización. Jones, Myhill y Bailey (2012), destacan que la reflexión metalingüística permite manipular conscientemente la lengua y crear con ella los significados deseados que son socialmente compartidos.

Desde la mirada de la Formación Inicial Docente (FID), Cautín-Epifani et al. (2023) reconocen que, si bien el voseo chileno ha sido ampliamente estudiado como sistema de tratamiento lingüístico, su uso en contextos educativos y la percepción de docentes y estudiantes de pedagogía continua escasamente explorado. Los autores aplicaron un cuestionario a 36 profesores en formación del área de Lenguaje provenientes de 4 instituciones de educación superior, quienes se encontraban cursando el último semestre académico. Los resultados demuestran que estas nuevas generaciones se reconocen como hablantes voseantes en contextos de cotidianidad, sin embargo, un 36% no se encuentra de acuerdo con validar las formas de voseo verbal y corregiría a sus estudiantes si los sorprendiera utilizando estas expresiones en un contexto comunicativo. En el caso del voseo pronominal, los autores reconocen que:

se aprecia que los docentes en formación realizan una distinción clara entre este uso y empleo del voseo verbal. Al referirse al pronombre vos, no lo califican como un uso que sea permitido en el contexto escolar, ya que le asignan un valor despectivo. Consideran su uso como una falta de respeto o, incluso, como una forma de agresión verbal (Cautín-Epifani et al., 2023, p. 169).

Estos resultados son coherentes con los que se ha comentado en este capítulo, en el sentido de que persiste la estigmatización del voseo, incluso en quienes han elegido la labor de educar. Los profesores (en formación y en ejercicio) asocian el uso del voseo a una identidad determinada en su rol de docentes. Se cree que el voseo les aleja de un rol pedagógico serio y formal y que, en cambio, cuando se utiliza esta forma de tratamiento en un contexto de aula se pierde la seriedad y el compromiso de la labor docente (Cautín-Epifani et al., 2023).

Por lo anterior, se espera que la proyección e implementación del currículo educativo esté orientada a abordar la diversidad dialectal del español de Chile como un conocimiento metalingüístico que permite observar los hechos lingüísticos, aplicar conciencia a la observación, abstraer y vincular el hecho a principios de la lengua y reflexionar sobre los usos comunicativos (Leonetti, 2018).

## 7. Conclusiones

De acuerdo con las reflexiones compartidas en este capítulo, parece relevante incorporar el voseo chileno como un tema dentro de la programación de la asignatura de Lengua y Literatura, sobre todo en Educación Media, de modo que se aborde en el aula una discusión productiva en torno a la diversidad lingüística del español de Chile, considerando soportes, discursos, textos y temáticas auténticas y contextualizadas que permitan enfatizar sobre la reflexión metalingüística en el aula.

Es importante que el sistema escolar se comprometa con la visibilización de rasgos culturales e idiosincráticos de la lengua, en la medida en que el lenguaje constituye una facultad inalienable de los hablantes como sujetos sociales. Por lo tanto, la formación requiere de contextos escolares que brinden espacios y oportunidades en el fortalecimiento de la inquietud, la autonomía y el pensamiento crítico, y que, a su vez, estén enriquecidos por comprensiones de realidad. Finalmente, pensar la formación implica considerar las diversas posibilidades

que genera, tanto en los escenarios sociales donde se configura, como en el proceso individual implicado; es decir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las interacciones entre sujetos sociales se potencian en relaciones discursivas, en la comunicación y con el lenguaje.

Entonces, es necesario que los docentes manifiesten una postura crítica y abierta a temas que podrían ser de controversia social, ya que la criticidad es propia de los espacios educativos y es allí donde se gesta el saber. En este sentido, si se incorpora el análisis de las expresiones idiomáticas al currículo educativo, se entrega a los estudiantes la posibilidad de conocer con mayor profundidad cómo se organiza el idioma, cómo se distribuye la diversidad lingüística en el territorio hispanohablante y cómo trabajar la riqueza cultural y expresiva del dialecto, lo cual contribuirá a la formación de estudiantes con mayor conciencia social y comunicativa.

### Agradecimientos

Este artículo se ha desarrollado en el contexto del Proyecto de Investigación: “También se dice así: estudio de expresiones lingüísticas en contextos educativos interculturales de la ciudad de Antofagasta” (D.E. 585/2024), bajo el financiamiento de la Dirección de Gestión de la Investigación de la Universidad de Antofagasta, Chile.

### Referencias bibliográficas

- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, 1ª ed., Santiago de Chile: Imprenta del Progreso.
- Cautín-Epifani V., Gladic J., González C. y Arellano R. (2023). Creencias de docentes en formación con relación al uso del voseo chileno en el contexto cotidiano y educativo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, 157-173. <https://doi.org/10.5209/clac.77598>.
- Jones, S., Myhill, D., Bailey, T. (2012). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241-1263. [https://www.researchgate.net/publication/257643292\\_Grammar\\_for\\_writing\\_An\\_investigation\\_of\\_the\\_effects\\_of\\_contextualised\\_grammar\\_teaching\\_on\\_students%27\\_writing](https://www.researchgate.net/publication/257643292_Grammar_for_writing_An_investigation_of_the_effects_of_contextualised_grammar_teaching_on_students%27_writing).
- Kapovic, M. (2007). Fórmulas de tratamiento en dialectos de español; fenómenos de voseo y ustedeo. *Hieronymus I*, 65-87. [http://www.unizd.hr/portals/16/casopis/Marko\\_Kapovic\\_Voseo\\_y\\_ustedeo.pdf](http://www.unizd.hr/portals/16/casopis/Marko_Kapovic_Voseo_y_ustedeo.pdf).
- Leonetti, M. (2018). Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias 1*(1), 238-264. URL. [https://ddd.uab.cat/pub/regroc/regroc\\_a2018v1n1/regroc\\_a2018v1n1p237.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/regroc/regroc_a2018v1n1/regroc_a2018v1n1p237.pdf).
- Lipski, J. (2006). La creación del lenguaje centroamericano en la obra narrativa de Juan Felipe Toruno. *Iberoamericana LXXII* (215-216) 349-369. [https://www.researchgate.net/publication/45380931\\_La\\_creacion\\_del\\_lenguaje\\_centroamericano\\_en\\_la\\_obra\\_narrativa\\_de\\_Juan\\_Felipe\\_Toruno](https://www.researchgate.net/publication/45380931_La_creacion_del_lenguaje_centroamericano_en_la_obra_narrativa_de_Juan_Felipe_Toruno).
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7º básico a 2º medio. Lengua y Literatura*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Morales, F. (1998). Panorama del voseo chileno y rioplatense. *Boletín De Filología*, 37(2), 835–848. <https://revfono.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21489>.
- Morales, F. (1973). El voseo en Chile. *Boletín de Filología Universidad de Chile* 23, 261- 273. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/46909>.

- Oyanedel, Marcela & Samaniego, José Luis (1998). Notas para un nuevo perfil lingüístico del español de Santiago de Chile. *Boletín De Filología*, 37(2), 899–913. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21496>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid: Santillana.
- Rivadeneira, Marcela. (2009). *El voseo en los medios de comunicación de Chile. Descripción y análisis de la variación dialectal y funcional*. Tesis de doctorado, Universidad Pompeu Fabra. [https://www.academia.edu/75727355/El\\_voseo\\_en\\_medios\\_de\\_comunicaci%C3%B3n\\_de\\_Chile\\_Descripci%C3%B3n\\_y\\_an%C3%A1lisis\\_de\\_la\\_variaci%C3%B3n\\_dialectal\\_y\\_funcional](https://www.academia.edu/75727355/El_voseo_en_medios_de_comunicaci%C3%B3n_de_Chile_Descripci%C3%B3n_y_an%C3%A1lisis_de_la_variaci%C3%B3n_dialectal_y_funcional).
- Torrejón, Alfredo. (1986). Acerca del voseo culto de Chile. *Hispania* 69(3). 677-783. <https://www.jstor.org/stable/342781>.
- Torrejón, Alfredo. (2010a). El voseo en Chile: una aproximación diacrónica. En Martín Hummel, Bettina Kluge y María Vásquez (eds.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (413-427). México: Colegio de México.
- Torrejón, Alfredo. (2010b). Nuevas observaciones sobre el voseo en el español de Chile. En Hummel, Martín, Bettina Kluge y María Vásquez (eds.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (755-770). México: Colegio de México.



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

VOL.23  
NÚMERO 53  
DICIEMBRE 2024

# 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>

---

# Las rúbricas como estrategia de evaluación formativa en una experiencia de articulación interniveles

Diana Isabela Lis<sup>a</sup>, Daniela Soledad Llera<sup>b</sup> y Natalia Bonino<sup>b</sup>

Universidad Nacional del Sur (UNS)- Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IEESS), CONICET, Bahía Blanca, Argentina<sup>a</sup>. Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina<sup>b</sup>

*Recibido: 28 de noviembre 2023 - Revisado: 31 de marzo 2024 - Aceptado: 26 de junio 2024*

---

### RESUMEN

---


La evaluación en los procesos educativos es una práctica controvertida. Desde el paradigma constructivista la evaluación formativa ocupa un lugar destacado por las ventajas que ofrece tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Este trabajo describe una experiencia de utilización de rúbricas como estrategia de evaluación formativa en un dispositivo de articulación interniveles, las Olimpiadas de Economía de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. El objetivo principal es describir el uso de las rúbricas como instrumento de evaluación formativa en las VI Olimpiadas de Economía realizadas en el año 2023. Esas rúbricas, elaboradas colaborativamente, acompañan la evaluación formativa guiando la corrección escrita y oral. Para cumplir con el propósito, se detalla brevemente el contexto donde se desarrollan las Olimpiadas de Economía, sus antecedentes, ediciones, datos, articulaciones con otras instancias nacionales e internacionales y particularidades referidas a la evaluación, formatos, sus cambios y decisiones hacia la evaluación formativa. Por último, se abordan algunas reflexiones que surgen del análisis de la experiencia referidas a la utilización de las rúbricas, como así también se plantean interrogantes para investigaciones futuras sobre la temática.


*Palabras claves:* Evaluación formativa; articulación educativa; enseñanza secundaria; enseñanza superior; enseñanza de la economía.

---

\*Correspondencia: [Diana Isabela Lis](mailto:dliis@uns.edu.ar) (D. Isabela).

 <https://orcid.org/0000-0002-8931-1088> (dliis@uns.edu.ar).

 <https://orcid.org/0000-0003-4917-6309> (daniela.llera@uns.edu.ar).

 <https://orcid.org/0009-0004-5559-9521> (natalia.bonino@uns.edu.ar).

# Rubrics as a formative evaluation strategy in an interlevel articulation experience

---

## ABSTRACT

---

Evaluation in educational processes is a controversial practice. From the constructivist paradigm, formative evaluation occupies a prominent place due to the advantages it offers both for teaching and learning. This paper describes an experience of using rubrics as a formative assessment strategy in an interlevel articulation project, the Economics Olympics of the Universidad Nacional del Sur, Argentina. The main objective is to describe the use of rubrics as a formative assessment tool in the VI Economics Olympics held in 2023. These rubrics, elaborated collaboratively, accompany the formative evaluation by guiding the written and oral correction. To fulfill the purpose, the context where the Economics Olympics are held is briefly detailed, its background, editions, data, articulations with other national and international projects and particularities related to the evaluation, formats, changes and decisions towards formative evaluation. Finally, some reflections arising from the analysis of the experience regarding the use of rubrics are addressed, as well as questions for future research on the subject.

*Keywords:* Formative evaluation; educational articulation; secondary education; higher education; perception; economics teaching.

---

## 1. Introducción

La evaluación en los procesos educativos es una práctica que genera controversias, tiene diferentes acepciones, está legitimada, es demandada por distintos sectores de la sociedad, pero vale recordar, que es un constructo social (Álvarez Méndez, 2000) que se utiliza en muchos casos para rendir cuenta. El paradigma constructivista o paradigma alternativo, desde la óptica de evaluación cualitativa (Pérez Gómez, 1983), considera que la evaluación formativa ocupa un lugar central por las ventajas que ofrece tanto para la enseñanza como para el aprendizaje y se corre de la idea que la evaluación solo permite cuantificar resultados de dicho proceso.

El objetivo de este artículo es describir el uso de las rúbricas como estrategia de evaluación formativa en las VI Olimpiadas de Economía realizadas en el año 2023.

Para cumplir con el objetivo propuesto, en primera instancia se describe el contexto en el que nacen las Olimpiadas, el Departamento de Economía (DE) de la Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina. Luego, se relatan algunos aspectos de las distintas ediciones, se las compara y se detallan las distintas articulaciones entre otras Olimpiadas de Economía, tanto nacionales como internacionales. A su vez, se realiza un apartado específico relativo a la evaluación y su trayectoria en las Olimpiadas de Economía, donde se prioriza la evaluación formativa y sus efectos positivos tanto para los estudiantes como para los docentes que adhieren a la misma. En este sentido, la estrategia de evaluación que se utiliza en las últimas ediciones de las Olimpiadas permite articular enseñanza y aprendizaje y cumplir un propósito formativo (Anijovich, 2017), brindar información acerca del proceso (Camilloni, 2004) y también construir conocimiento desde la confianza y la posibilidad (Hoffmann, 1999).

Más adelante, se describe la construcción y uso de las rúbricas en el dispositivo inter-niveles y se recuperan las ventajas y desventajas de las mismas detectadas por los docentes participantes como jurados en la última edición.

Por último, se abordan algunas reflexiones que surgen del análisis de la experiencia referidas a la utilización de las rúbricas, como así también se plantean interrogantes para investigaciones futuras sobre la temática.

## 2. Acerca del contexto de las Olimpiadas de Economía de la Universidad Nacional del Sur

Las Olimpiadas de Economía se desarrollan en la Universidad Nacional del Sur (UNS), ciudad de Bahía Blanca, Argentina. Las mismas comienzan en el año 2016 y son las primeras en su categoría de la Argentina. Es así, que el Departamento de Economía (DE) de la UNS resulta pionero en un doble sentido, por ser el primero en dictar la Licenciatura en Economía en todo el país ([Actis Di Pasquale, 2005](#)), desde el año 1956 (año en que crea dicha universidad y departamento) y por ser también el primero en establecer las Olimpiadas de Economía para el nivel secundario en la Argentina.

Con respecto al nacimiento de la licenciatura en Economía de la UNS, se produce en un contexto y en una década (1955-1965) que es considerara la edad de oro del economista, por el apoyo a su formación de posgrado en el exterior, por la creación de nuevas carreras, asociaciones y entidades públicas y privadas guiadas por economistas reconocidos ([Fernández López, 2001](#)). Esta carrera, en la UNS, fue impulsada por Lascar Saveanu, profesor rumano, quien luego de emigrar de Europa a la Argentina, se incorporó al DE.

Actualmente, en el 2023, la oferta de carreras de grado de la UNS está compuesta por: 39 carreras de grado, 16 profesorado y nueve tecnicaturas, en tanto que la de posgrado cuenta con 63 posgrados (doctorados, maestrías y especializaciones). Al mismo tiempo, la cantidad de estudiantes supera los 30.000.

El cuerpo docente de la UNS, conforme lo plantea el estatuto docente de la UNS en su artículo 14, desempeña sus funciones en los roles de profesor o docente auxiliar, a su vez estas categorías se dividen en: profesor titular, profesor asociado, profesor adjunto, mientras que los docentes auxiliares se dividen en asistentes y ayudantes. Dichos cargos se desempeñan con dedicación exclusiva, semiexclusiva o simple según la carga horaria destinada a otras actividades como la investigación. A partir de sus inicios la investigación científica se constituyó en uno de los objetivos de esta casa, ya desde el principal antecedente de la creación de la UNS, el Instituto Tecnológico del Sur se destacaba esta función: "...propender a la investigación científica..." ([Cernadas de Bulnes, 2006, p. 45](#)). En la actualidad, funcionan 15 institutos y centros de investigación vinculados a la UNS donde se desempeñan docentes y becarios, algunos de ellos son Unidades Ejecutoras de doble dependencia del CONICET<sup>1</sup> y la UNS o de la CIC<sup>2</sup> y la UNS.

Retornando a las Olimpiadas de Economía de la UNS, como se mencionó, marcan un hito para el Departamento de Economía y a partir de ser pioneros en esta acción se establecieron los enlaces para formar parte de las Olimpiadas Internacionales de Economía, de hecho, en el 2023 se logró incorporar a la Argentina en ese evento y la coordinación proviene del Departamento de Economía de la UNS. En los meses de julio/agosto de 2023, en Grecia, el DE se hizo presente con el equipo ganador de la edición local del 2022. De este modo, se logró participar de las Olimpiadas Internacionales de Economía, siendo la primera vez que la Argentina fue representada y participó de ese importante evento internacional.

1. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de jurisdicción Nacional.

2. Comisión de Investigación Científica dependiente de la Provincia de Buenos Aires.



### 3. Las Olimpiadas de Economía de la UNS, antecedentes, ediciones, datos y articulaciones

Las primeras Olimpiadas de Economía en la UNS se desarrollan en el año 2016 y surgen como iniciativa del Departamento de Economía, a partir de la preocupación referida al modo en que se enseña economía, la escasa motivación de los estudiantes de secundario para con esta disciplina, la necesidad de fortalecer la formación docente específica en economía y para incentivar y ampliar el campo disciplinar, entre otras cuestiones. Su antecedente directo son las Olimpiadas de Economía que desde el año 2009, lleva adelante la Universidad Rovira Virgili de Cataluña, España. Esta universidad mantiene convenios de intercambio con el Departamento de Economía de la UNS y comunicación muy fluida y permanente con sus autoridades.

Las Olimpiadas de Economía de la UNS, aprobadas por el Consejo Departamental de Economía e incluidas en proyectos de Voluntariado y Extensión Universitaria, se conciben como un dispositivo de articulación de carácter gratuito que facilita la continuidad de las trayectorias educativas entre distintos niveles educativos, en este caso nivel secundario y universitario, fortaleciendo, a su vez, la enseñanza y el aprendizaje de la economía como ciencia. Asimismo, permite que los estudiantes del nivel secundario establezcan contacto más fluido con instituciones y actores de la universidad, desterrando algunas creencias naturalizadas acerca de la complejidad de estudiar en la universidad.

De hecho, los grupos de estudiantes que compiten en las Olimpiadas son del nivel secundario<sup>3</sup>.

A partir de la primera edición de las Olimpiadas, en el año 2016, se han impulsado diferentes objetivos y también se han ampliado en el recorrido de las distintas ediciones, entre ellos se pueden mencionar los siguientes:

- Despertar el interés por la economía de los alumnos de nivel secundario de la ciudad y la zona, mejorando con ello su preparación en temas de economía.
- Servir como enlace entre el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur y las escuelas secundarias.
- Articular con universidades de la Provincia de Buenos Aires para organizar y participar de las Olimpiadas Provinciales.
- Articular con las Olimpiadas Internacionales de Economía para su continuidad participativa en pos de favorecer la internacionalización de la educación.
- Reforzar vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa local creando un entorno donde intercambiar inquietudes por parte de los profesores de economía de la localidad, la zona y otras provincias.
- Concientizar a los alumnos de la necesidad de formarse de cara a sus proyectos futuros profesionales.
- Crear un ámbito de participación de alumnos de los últimos años de la escuela secundaria para favorecer el contacto y acceso a la universidad.
- Priorizar la resolución de problemáticas socio económicas como estrategia en la enseñanza y el aprendizaje.
- Generar interés por la economía como ciencia social ante un futuro cambiante e incierto.

---

3. En la Argentina, a partir de la Ley de Educación Nacional 26206 del año 2006, los niveles educativos se dividen en inicial, primario, secundario y superior. Al mismo tiempo el nivel secundario se subdivide en secundario básico y secundario superior; este último ofrece diferentes modalidades orientadas a distintas ciencias y disciplinas (naturales, sociales, economía, arte, etc.).

- Desarrollar habilidades para comprender la realidad económica y social a partir de la aplicación de los contenidos teóricos.

En la primera edición de las Olimpiadas, se inscribieron 43 estudiantes provenientes de once escuelas localizadas en el partido de Bahía Blanca, en localidades del partido de Villarino - Pedro Luro y Médanos- y en la localidad de Pradere, perteneciente al partido de Carmen de Patagones. Todos los estudiantes fueron acompañados por sus docentes. Luego de la primera etapa de las Olimpiadas, que se desarrolló en septiembre de 2016, siete alumnos participantes pasaron a la instancia final. En esa etapa, se definió el primer premio y también se otorgaron dos menciones especiales, y un reconocimiento a los docentes acompañantes y a las escuelas, agradeciendo de modo especial la participación y se abrió un espacio de diálogo para evaluar la propuesta. A grandes rasgos, los comentarios tanto de alumnos como de docentes fueron favorables y valoraron la experiencia.

En el año 2017, se lanzaron las II Olimpiadas de Economía, replicando acciones e incentivando la participación. Se inscribieron 52 alumnos, ampliándose el número de escuelas y localidades. De las 13 escuelas que participaron del certamen, seis fueron de localidades de la región, General Daniel Cerri, Médanos, Pedro Luro, Pradere, Tres Arroyos y Dufaur. Las respuestas de estas II Olimpiadas resultaron tan favorables como las primeras, siendo el impulso principal para continuar y lanzar en el año 2018 las III Olimpiadas de Economía.

No obstante, en las III Olimpiadas el número de inscriptos disminuyó, aunque la cantidad de localidades participantes permaneció casi constante. Cabe destacar, que en esta tercera edición el 60% de los alumnos pasaron a la instancia final. En relación a la procedencia de los 20 alumnos inscriptos eran oriundos de escuelas de la ciudad de Bahía Blanca y de la región: Pradere, Olavarría, Bordenave, Puán y Coronel Suárez. Si bien no se logró relevar las causas del descenso del número de inscriptos y puede deberse a un fenómeno multicausal, desde las percepciones de quienes integran el comité se pensó que la forma de evaluar era una de las causas que desalentaron la inscripción. Con base en el convencimiento que las estrategias grupales construyen conocimiento desde un rol activo y protagonista de los estudiantes, se propuso abandonar el formato de participación individual.

En este sentido, en el 2019, se decidió cambiar el instrumento de evaluación, parciales escritos individuales por la resolución grupal de una situación problema. De este modo, se ampliaron los objetivos, en virtud de fomentar otras habilidades en los estudiantes como el trabajo en equipo, la resolución de problemáticas, la comunicación oral, promoviendo así un aprendizaje activo centrado en el alumno, y procurando favorecer un aprendizaje profundo (Anijovich et al., 2010). A su vez, de esta manera se buscó incrementar la matrícula de estudiantes inscriptos y de escuelas participantes, en pos de generar mayor impacto en la comunidad educativa. Esta decisión se fundamenta en priorizar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para enseñar y aprender economía de modo interdisciplinar, valorando las habilidades que potencia. Al cierre de la inscripción, la cantidad de inscriptos superó las expectativas de quienes organizamos este evento: 223 alumnos y 23 escuelas participantes. Específicamente 12 escuelas de Bahía Blanca y las 11 restantes de diversas localidades de la zona: Punta Alta, General Daniel Cerri, Pradere, Bordenave, Puán, Guaminí, Pedro Luro, Daireaux, Coronel Suárez, Bahía San Blas.

Al mismo tiempo, el éxito en la inscripción llevó a organizar el evento en una escala mayor a la pensada y es así que la instancia presencial se constituyó en una jornada extendida con posibilidad de espacios de socialización, recreación y almuerzo, integrando a los alumnos y docentes a la universidad y acercando nuevas posibilidades de futuros proyectos para los estudiantes.

En el 2020, con la llegada de la pandemia el evento se suspendió hasta el año 2022. Las V Olimpiadas de Economía realizada en el año 2022, tuvo componentes diferenciales en relación a las ediciones anteriores, principalmente porque su organización y diseño estuvo pensado para permitir la participación en las I Olimpiadas Provinciales de Economía (el Departamento de Economía de la UNS forma parte de su comisión organizadora). En pos de unificar requisitos entre las universidades que conforman las Olimpiadas Provinciales, se decidió solicitar la entrega de un trabajo escrito que presenta la resolución de una situación problema, y que fue evaluado junto con la presentación oral grupal.

En el mismo año, el equipo ganador de la UNS pudo participar de las I Olimpiadas Provinciales y luego escalar hasta las Olimpiadas Internacionales de Economía que tuvieron lugar en julio/agosto del 2023 en Grecia, siendo el primer equipo argentino en participar de este desafío.

Retomando la edición del año 2022, inicialmente se inscribieron 22 grupos de estudiantes pertenecientes a escuelas secundarias tanto de gestión pública como privada de Bahía Blanca y la región como así también 1 grupo perteneciente a la provincia de Santa Fe. De esos 22 equipos, solo asistieron a la instancia presencial 11, siendo seis equipos de Bahía Blanca, uno de General Daniel Cerri, uno de Pehuen-co, uno de Cabildo y dos de Carmen de Patagones. Esta caída del 50% entre los equipos que formalizaron su inscripción inicialmente y los que efectivamente participaron de las Olimpiadas puede deberse a múltiples factores que no han sido detectados específicamente.

En el año 2023, se llevaron adelante las VI Olimpiadas, en este caso se inscribieron 22 grupos de estudiantes, y al igual que el año anterior, provenían de escuelas secundarias tanto de gestión pública como privada de Bahía Blanca y la región. De esos 22 equipos asistieron a la instancia presencial 14, de los cuales cuatro equipos resultaron oriundos de Bahía Blanca, tres de General Daniel Cerri, uno de Cabildo, uno de Coronel Suárez, uno de Saavedra, tres de Punta Alta y uno de Bordenave. Con respecto a los ganadores del certamen, el equipo que obtuvo el primer premio corresponde a una escuela de gestión pública de la localidad de Bordenave y quienes obtuvieron el segundo premio y la mención especial corresponden a dos escuelas de gestión privada de la ciudad de Bahía Blanca.

La siguiente tabla resume algunos de los aspectos de las distintas ediciones de las Olimpiadas de Economía de la UNS:

**Tabla 1**

*Datos Olimpiadas Economía UNS.*

Edición y año/Datos	I	II	III	IV	V	VI
	Año 2016	Año 2017	Año 2018	Año 2019	Año 2022	Año 2023
<b>Modo de participación</b>	Individual	Individual	Individual	Grupal	Grupal	Grupal
<b>Modalidad de evaluación</b>	Sumativa	Sumativa	Sumativa	Formativa	Formativa	Formativa
<b>Instrumento de Evaluación</b>	Exámenes escritos	Exámenes escritos	Exámenes escritos	Resolución de situación problema	Resolución de situación problema	Resolución de situación problema
<b>Estudiantes participantes</b>	43	52	20	150	59	69
<b>Profesores participantes</b>	11	13	12	25	12	14
<b>Escuelas de Bahía Blanca participantes</b>	8	7	7	12	5	4
<b>Escuelas de la Región participantes</b>	3	6	5	11	4	6

En el siguiente apartado se detalla el formato de evaluación actual y el recorrido referido a la evaluación de las distintas ediciones.

#### **4. Formatos de evaluación de las Olimpiadas de Economía. Trayectoria hacia la evaluación formativa**

En los inicios de las Olimpiadas de Economía de la UNS, años 2016, 2017 y 2018, el formato de evaluación que se utilizó coincidió con la evaluación sumativa y acorde a lo antes expuesto y mediado por la reflexión, se decidió cambiar el modo de evaluación y posicionarse sobre la evaluación formativa.

En este punto, se hace alusión al reconocimiento desde el campo de la didáctica, de la coexistencia de dos grandes paradigmas o posicionamientos sobre la evaluación: el positivista<sup>4</sup>, ligado a la lógica cuantitativa y el alternativo, caracterizado por propuestas cualitativas<sup>5</sup> (Anijovich et al., 2010; Camilloni, 2004; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989; Santos Guerra, 1996).

Los estudios en este campo sostienen que aún en la actualidad el paradigma positivista<sup>6</sup> es el que prepondera e incluso, es legitimado, no solo en el ámbito educativo; sino en la sociedad en general y se traduce en una demanda de resultados medibles en términos numéricos. Este se basa en la creencia de que es posible medir y cuantificar objetivamente los resultados de la enseñanza y el aprendizaje, a través del uso de instrumentos considerados neutros. Se evalúa para la acreditación y la calificación, lo que permite, además, comparar, controlar y clasificar. Se puede sostener que es una visión reduccionista de las prácticas de evaluación, a la que en general se denomina sumativa.

El paradigma alternativo al tradicional, acorde a una visión constructivista, reconoce que la objetividad es relativa, que la evaluación no se restringe solo a productos mensurables, sino que pone énfasis en los procesos de análisis, interpretación y comprensión y por lo tanto busca instrumentos de evaluación que permitan dichos procesos (Araujo, 2008). En este sentido, la evaluación no necesariamente se basa en instrumentos estructurados, por el contrario, es versátil, diversificada y creativa. Esto da cuenta de que la evaluación alternativa, es una evaluación formativa (Anijovich y Cappelletti, 2022).

Esta forma de concebir la evaluación permite establecer criterios variados y diversos, que se pueden determinar colaborativamente acordes al instrumento de evaluación y los objetivos que se desean alcanzar (Anijovich y Gonzalez, 2019). De esta manera, los criterios orientan la toma de decisiones corriéndose de la simple medida y se fortalece la reflexión sobre la evaluación. Así, la evaluación formativa permite obtener información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se encuentren en desarrollo (Camilloni, 2004).

Dadas las fundamentaciones anteriores, a partir del año 2019, en las IV Olimpiadas de Economía, se decidió modificar el formato de evaluación, pasando de exámenes escritos individuales, con consignas de opción múltiple y verdadero/falso, a un formato que fomenta el aprendizaje por resolución de problemas a partir de la presentación de situaciones específicas, que pueden resolverse en el contexto propio de los estudiantes participantes de las Olim-

---

4. Como menciona Araujo (2008): "las prácticas evaluativas de tradición positivista tuvieron sus orígenes en la teoría del Currículum del siglo XX, cuyo principal exponente es R. Tyler (1949), comprendiendo a la evaluación como un control de logros de los resultados de los aprendizajes esperados" (p. 172).

5. Estos paradigmas están íntimamente vinculados con los paradigmas de investigación que atraviesan los campos disciplinares, y que en el caso de las ciencias sociales el positivismo ha demostrado ser insuficiente como modos de leer e interpretar la realidad. Estos paradigmas de investigación se construyen sobre racionalidades e intereses diversos (controlar, medir, cuantificar o comprender y transformar).

6. La persistencia de este paradigma se vincula con el origen de la escuela dentro de un esquema político económico capitalista y el auge del positivismo en el campo científico.

piadas. En este formato, la evaluación se encuentra a cargo de ternas de jurados integrados por personal docente del DE y la cantidad de ternas se determina en función de la cantidad de inscriptos en las Olimpiadas. Cabe aclarar que si bien la comisión organizadora es un plantel estable ad honorem, los docentes que participan como jurados suelen variar dado que son colaboradores de la comisión. Esta organización permite ofrecer diversas instancias de interacción y acercamiento de los estudiantes del nivel secundario con docentes de la universidad, favoreciendo la articulación entre ambos niveles educativos de modo más amigable.

La situación problema propuesta se hace disponible con meses de antelación al evento presencial en donde se presenta lo trabajado de manera oral. Este proceso se complementa con rúbricas tanto para la instancia escrita como para la instancia oral, que contienen criterios coherentes con los objetivos planteados, consensuados colaborativamente por los docentes que integran la comisión organizadora, y luego socializados con los jurados. Al mismo tiempo, para facilitar su uso se tienen en cuenta las “Escala de Valoración Diferenciada” (Álvarez et al., 2019, p. 604) que permiten una valoración más concreta, dado que brindan mayor información y claridad tanto para los alumnos y docentes acompañantes como para los jurados que evalúan. En este sentido, Andrade y Atorresi (2010) proponen la utilización de cuatro columnas contiguas a los criterios de evaluación, que dan cuenta de los diferentes niveles de calidad con que se abordan los contenidos en relación a la situación problema. De este modo, y teniendo en cuenta los aspectos considerados para su construcción, las rúbricas utilizadas en las Olimpiadas son del tipo “analíticas” (Mertler, 2001), dado que favorecen una evaluación cualitativa.

Las rúbricas inciden favorablemente sobre el aprendizaje de los estudiantes, en palabras de Anijovich y Capelletti (2017): “la utilización de rúbricas tiene un impacto sobre la autorregulación, ya que su uso promueve procesos como planear, monitorear y evaluar, requeridos para tomar conciencia metacognitiva y reorientar el propio aprendizaje” (p. 108).

Al mismo tiempo, como señalan Altamirano et al. (2022): “La rúbrica se convierte, entonces, en una guía con la que el estudiante puede comprobar si está cumpliendo los criterios solicitados, puesto que puede identificar niveles y aspectos durante el proceso de la práctica, permitiendo regular sus esfuerzos...” (p. 240), es decir más allá de su uso en las Olimpiadas de Economía, las rúbricas actúan como señalización en el proceso de aprendizaje en otras instancias educativas.

Por otra parte, Andrade y Atorresi (2010) señalan que “...una rúbrica es una herramienta de puntuación que enumera los criterios que deben tenerse en cuenta...” (p. 160), y en este sentido las rúbricas, en las Olimpiadas de Economía, se hacen públicas junto a la situación problema que se plantea en cada edición, propiciando tanto la transparencia en la evaluación como la guía explícita de valoración que se utilizará para su corrección.

Entre los beneficios de la utilización de las rúbricas en las Olimpiadas, se puede mencionar que facilitan la organización y el consenso a la hora de determinar puntajes asignados por parte de los jurados docentes y al mismo tiempo, facilitan la construcción de la retroalimentación. Por otra parte, los estudiantes reciben la información sobre sus productos de modo más ordenado y específico posibilitando la reflexión sobre el propio aprendizaje (Martínez-Rojas, 2008).

En la última edición del año 2023, además de continuar con la utilización de las rúbricas, se incorporaron preguntas orientadoras para que los jurados redacten consideraciones que favorezcan la retroalimentación escrita para cada equipo participante (Ver apéndice A). Para la elaboración de todos estos instrumentos de evaluación se tuvieron en cuenta algunas de las claves que plantea Anijovich y González (2019), que resultan de gran utilidad para llevar a cabo el proceso retroalimentador, entre ellas utilizar lenguaje accesible para que los estudian-

tes puedan identificar aspectos más y menos valorados de sus trabajos, fomentar la reflexión crítica, favorecer cuestiones puntuales y específicas para ser mejoradas en trabajos futuros, entre otras.

## **5. La construcción y uso de las rúbricas de evaluación en las Olimpiadas de Economía. Algunos resultados**

Como se explicó anteriormente, la participación en las Olimpiadas implica una instancia escrita en donde cada grupo participante elabora un informe para dar cuenta de la resolución de la situación problema planteada, y luego se accede a una instancia oral presencial. Por lo tanto, la evaluación contempla dos rúbricas con diferentes indicadores para cada instancia.

Ambas grillas se ponen a disposición junto con la situación problema, y además se publican sugerencias de bibliografía a utilizar y contenidos mínimos solicitados. Todos estos documentos son elaborados por la comisión organizadora prestando especial atención a la utilización de un lenguaje claro y sencillo.

Para la elaboración de la rúbrica de la instancia escrita (ver apéndice A Tabla A1) se consideraron los siguientes criterios:

- Identificación del problema: implica poder distinguir cuáles son los aspectos centrales de la problemática a resolver, para el caso concreto supone poder comprender que el negocio familiar debía tomar una de las alternativas posibles.
- Contextualización: refiere a que los participantes pueda dar cuenta del análisis de las variables relevantes de una manera situada<sup>7</sup>.
- Contenidos y conceptos aplicados para el abordaje del problema / Interdisciplinariedad: apunta a que los estudiantes distingan entre contenidos económicos principales y secundarios en la resolución de la problemática<sup>8</sup>. Además se considera como positivo incluir contenidos de materias relacionadas (de administración de empresas, contabilidad, derecho, entre otras).
- Fuentes de información: considera de forma positiva la diversidad de las fuentes de información (artículos académicos, sitios de información estadística, bibliografía). Además, se valora positivamente la consulta con expertos, y la realización de entrevistas y encuestas.
- Organización y presentación de ideas: refiere a la claridad de los argumentos y organización del escrito.
- Utilización del vocabulario específico: considera positivo la incorporación y correcta utilización del lenguaje específico de la disciplina económica.
- Aspectos formales: implica la redacción del informe bajo normas académicas<sup>9</sup>.

Para la instancia oral se consideraron los siguientes criterios (ver apéndice A Tabla A2):

- Dinámica de la exposición: considera la creatividad del soporte para la exposición, así como también la fluidez en la oralidad, y la participación equilibrada de todos los integrantes del grupo.
- Organización y presentación de ideas: refiere a la claridad de los argumentos y organización de la exposición.

7. Considerando que el caso se plantea de forma que los participantes puedan adaptarlo a un entorno conocido y analizable, cada grupo debe presentar la solución respondiendo a ese contexto particular.

8. Se determinó de antemano cuáles contenidos que se abordan en el nivel secundario en las materias de economía, serían centrales y cuáles secundarios para responder a la problemática.

9. Hoja tamaño A4 (21 x 29,7 cm), con márgenes superior e inferior de 2,5 cm e izquierdo y derecho de 3 cm, interlineado sencillo y fuente Arial tamaño 10, alineación justificada. Pueden insertar fotos, gráficos y cuadros. Utilización de normas APA 7ma Edición.

- Utilización del vocabulario específico: apunta a la incorporación y correcta utilización del lenguaje específico de la disciplina económica.
- Manejo del tiempo: implica positivamente que la exposición respete la duración solicitada<sup>10</sup>.

En ambas grillas se utilizaron cuatro niveles en la escala de calificación: novato (otorga un punto), aprendiz (otorga dos puntos), avanzado (otorga tres puntos), y experto (otorga cuatro puntos), pudiéndose alcanzar en la instancia escrita un total de 28 puntos y en la oral un total de 16.

Para la primera edición bajo esta modalidad, y en relación al armado de las rúbricas, los criterios que requirieron mayor consenso fueron la determinación de los contenidos centrales y secundarios pertenecientes a la disciplina económica que eran relevantes para resolver la situación problema, y el uso de las fuentes de información. El consenso se logró luego de que los jurados se interioricen con la situación problema y se capaciten sobre el uso de las rúbricas, recuperando las opiniones de docentes del DE que también se desempeñan en el nivel secundario y tienen conocimiento de los contenidos que se trabajan en dicho nivel. Por otro lado, para esa misma edición la resolución del caso se puso a prueba con alumnos ingresantes de la licenciatura en economía del DE y estudiantes voluntarios del último año del secundario para evaluar la dificultad de la situación problema y las rúbricas como instrumentos que guían la resolución.

Para las siguientes ediciones se elaboraron situaciones problemas similares, y las rúbricas se sometieron a procesos de revisión. Luego de la última edición la comisión organizadora decide analizar las percepciones de los nueve docentes jurados sobre el uso de las mismas en pos de enriquecer el proceso de evaluación, por lo tanto, se realiza una breve encuesta con preguntas abiertas y cerradas. De esa misma encuesta surgen ideas claves (Glaser y Strauss, 1967) a partir de las palabras que los docentes vuelcan en la misma, en el apartado de preguntas abiertas. Esas ideas se reflejan en las citas que se destacan en los párrafos siguientes y se utilizan para interpretar y reflexionar sobre el uso de las rúbricas en las Olimpiadas.

Como se puede observar en la siguiente tabla, la conformación de los jurados resulta equilibrada en cuanto a la composición según la categoría docente<sup>11</sup>, solo una minoría cuenta con formación docente y ha participado en ediciones anteriores, y la mayoría de los jurados ha tenido alguna experiencia previa en el uso de rúbricas de evaluación.

---

10. Los estudiantes cuentan con 15 minutos para la presentación oral.

11. Según la Resolución del Consejo Superior Universitario CSU-380/21 dentro de la función docente encontramos tres categorías: Profesor, Asistentes (equivalente a Jefe de Trabajos Prácticos), Ayudantes A (graduado) y Ayudantes B (no graduados).

**Tabla 2***Características de los jurados.*

Jurado	Cargo	Formación Docente	Participación en ediciones previas	Utilización previa de Rúbricas de evaluación
Jurado 1 (J1)	Asistente	No	No	Si
Jurado 2 (J2)	Ayudante A	No	No	Si
Jurado 3 (J3)	Profesor	No	No	Si
Jurado 4 (J4)	Ayudante A	No	Si	No
Jurado 5 (J5)	Asistente	No	Si	No
Jurado 6 (J6)	Profesor	Si	No	Si
Jurado 7 (J7)	Ayudante A	No	No	No
Jurado 8 (J8)	Profesor	No	No	Si
Jurado 9 (J9)	Profesor	Si	Si	Si

En el análisis de las percepciones respecto de las rúbricas, todos los jurados pudieron exponer ventajas en su utilización en la tarea de corrección. Algunos de ellos resaltaron que el instrumento les permitió comprender cuáles eran los elementos centrales que debían evaluar y los distintos niveles de calificación. En este sentido, se recuperan las siguientes citas claves: “ayudan a discernir los puntos fuertes a evaluar, precisando el foco de la mirada” (J6); “muy claras para realizar la evaluación. Muy buena descripción de cada concepto” (J9); “facilidad y comprensión común de los ítems a evaluar y el nivel” (J4).

Otros, destacaron que la rúbrica ayudó a homogeneizar la evaluación del jurado en su conjunto: “una guía muy específica de los elementos a considerar, limitando la arbitrariedad y homogeneizando criterios” (J1); “una guía que homogeneizó la evaluación” (J7).

Por último, también destacaron aspectos vinculados con los tiempos y rapidez del proceso de corrección: “súper práctico, rápido y conciso” (J2); “agilizar la evaluación” (J8); “muy clara. Facilitó la tarea” (J3).

En relación a las dificultades a la hora de utilizar la rúbrica, solo dos jurados manifestaron algún obstáculo. La primera dificultad refiere a que “la comparabilidad de trabajos resulta compleja” (J5) dado que las Olimpiadas son una competencia. Otra opinión da cuenta de las discrepancias entre los jurados sobre algunos de los criterios a valorar incluidos dentro de la rúbrica, por ejemplo “vocabulario adecuado o específico” (J6). Además, se destaca que algunos docentes hicieron reparos adicionales sobre la dificultad del armado de las rúbricas para sus propias prácticas: “puede llevar mucho tiempo armarlas y cotejarlas” (J4) y “debe estar muy bien estructurada y ser claras las categorías para que su utilización resulte conveniente” (J9).

Respecto de la potencialidad de la rúbrica, como instrumento para orientar la labor de los alumnos, los jurados coinciden que ayuda al aprendizaje: “... el alumno comprenda el background de su trabajo, estableciendo un vector de proyección del mismo” (J6), “es una excelente guía” (J7); “saben qué se va a evaluar y pueden enfocar sus esfuerzos” (J4). Sin embargo, no consideran que la disponibilidad previa sea una garantía de que los trabajos estén bien elaborados: “...con todo, en algunos casos no cumplen siquiera consignas -como límite de páginas- de modo que la rúbrica es apenas otra guía, no es una garantía” (J1).

Por último, se solicitó a los jurados que realicen una retroalimentación sobre la instancia oral y el trabajo escrito en base a preguntas previamente estipuladas: ¿qué valoraciones positivas se realizan? ¿Qué sugerencias de mejoras se realizan?. Estas preguntas fueron valoradas



de manera positiva por la mayoría de los jurados ya que consideraron que “amplían lo que por allí queda entre líneas en las grillas” (J6), y que “permite darles una devolución descriptiva a los alumnos” (J4). También valoraron que es un elemento que, a la hora de evaluar, permite “acotar los sesgos subjetivos” (J1).

En síntesis, la voz de los jurados da cuenta de la relevancia de las rúbricas como estrategia de evaluación formativa de las Olimpiadas de Economía, sin dejar de lado ciertas dificultades propias de su construcción y de su uso frecuente.

## 6. Reflexiones finales

Acorde a los objetivos de las Olimpiadas que apuntan al desarrollo de habilidades para la comprensión de la realidad económica y social, y a la generación de interés por la economía frente a una realidad cambiante e incierta, es que se propone una situación problema, que los alumnos deben resolver. Esta no posee una única solución, por el contrario, se sitúa y contextualiza en los escenarios propios de los distintos grupos de estudiantes. Por lo tanto, el foco de la evaluación está puesto en la forma en que los alumnos del nivel secundario utilizan los contenidos de la disciplina en la resolución de tal situación, lo que implica un desafío para los jurados al enfrentarse con diversidad de respuestas.

Las rúbricas de evaluación cumplen un doble propósito en tanto permiten guiar a los alumnos participantes en la elaboración de sus trabajos y orientar a los jurados en las instancias de evaluación.

En la instancia de socialización y capacitación con los jurados, en la primera edición en que se utilizaron las rúbricas, los criterios que presentaron mayores discrepancias fueron la determinación de contenidos relevantes y la utilización de fuentes de información, ya que implican un cruce entre los saberes que circulan en el nivel universitario y aquellos que circulan en el nivel secundario.

Respecto al uso de las rúbricas en la última edición, todos los jurados encontraron aspectos positivos para destacar. Sin embargo, la mayoría de los beneficios mencionados giran en torno al proceso de corrección, y no tanto al proceso de aprendizaje ya que varios de ellos manifestaron que el hecho de que los criterios de evaluación estén disponibles no garantiza que los trabajos y exposiciones fueran satisfactorias.

Con respecto a las dificultades en el uso de las rúbricas nombradas por los jurados parecen obedecer a la estructura del certamen (comparación entre las correcciones de los miembros del jurado) más que al instrumento en sí. Si bien los jurados reconocen que las rúbricas ayudan a homogeneizar la corrección, no constituyen un elemento que concreta “la pretendida objetividad de la evaluación”<sup>12</sup>.

Por último, la mayoría de las apreciaciones de los docentes jurados se relacionan con la evaluación sumativa o dictamen del concurso. Siguiendo a [Mariño et al. \(2023\)](#) “en lo inherente al uso pedagógico de las rúbricas, se refleja que este aspecto es valorado de manera favorable por la mayoría de docentes, aunque se destaca que el uso lo focalizan hacia la evaluación sumativa y no hacia la posibilidad de considerarlas como estrategia o instrumento para la evaluación formativa” (p. 3887).

---

12. El entrecomillado es propio de los autores del artículo.

Así, quedan abiertos los siguientes interrogantes que pueden guiar futuras investigaciones donde la unidad de análisis sean los docentes del nivel secundario que participan de este dispositivo: ¿Cuál es la percepción de los docentes del nivel secundario que guían y acompañan a los estudiantes en su proceso de participación en las olimpiadas respecto al uso de las rúbricas de evaluación? ¿Sus apreciaciones estarán vinculadas con la evaluación formativa? ¿Las rúbricas presentan elementos clarificadores que aporten al desarrollo de habilidades para la comprensión de la realidad económica y social a partir de la aplicación de contenidos teóricos a una situación problema?

## Referencias

- Actis Di Pasquale, E. (2005). *Historia de la enseñanza de las ciencias económicas en la República Argentina. Sus antecedentes y evolución hasta la creación de la Licenciatura en Economía*. Buenos Aires: Universidad de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- Altamirano Galván, S. G., Méndez Ramírez, A. L., & Rojas Galindo, M. B. (2022). Beneficios del uso de la rúbrica en la enseñanza-aprendizaje del diseño. *Zincografía*, 6(11), 228-244. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.136>.
- Álvarez, I. H., Bernardino, C. H., & Pérez-Pueyo, Á. (2019). La evaluación formativa. El mito de las rúbricas. Alternativas en la elaboración de instrumentos de evaluación en Secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 601-609. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1784>.
- Andrade, H., y Atorresi, A. (2010). Comprendiendo las rúbricas. *Enunciación*, 15(1), 161-167. <https://doi.org/10.14483/22486798.3111>.
- Anijovich, R, y González, C. (2019). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., Camilloni, A., y Cappelletti, G. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*, 14(68), 6-12.
- Cernadas de Bulnes, M. (Dir.), Marcilese, J. B., Orbe, P. A. & Tedesco, M. C. (2006). *Universidad Nacional del Sur: 1956-2006*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, EdiUNS. <https://bahiablancaenhistorias.files.wordpress.com/2013/03/libro-historia-uns-20061.pdf>.
- Fernández López, M. (2001). La ciencia económica argentina en el siglo XX. *Estudios económicos*, 18(38), 1-30. <https://doi.org/10.52292/j.estudecon.2001.371>.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España. Akal.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. <https://openpublishing.library.umass.edu/pare/article/1390/galley/1341/view/>.
- Hoffmann, J. (1999). *La evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Editorial Mediacao, Porto Alegre.
- Mariño, P. A. M., Mendoza, C. R. M., Aspiazu, A. A. A., Zambrano, Y. M. C., & Mariño, R. J. V. (2023). Percepción de los docentes sobre el uso de las rúbricas como estrategia de evaluación formativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3871-3891. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6448](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6448).

- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(1), 129-138. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/construccion-y-uso-de-rubricas-de-evaluacion.pdf>.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).
- Pérez Gómez. A. (1983). "Modelos contemporáneos de evaluación". En: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- Santos Guerra, M. Á. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, 30, 5-13.
- Universidad Nacional del Sur. (2005). *Estatuto Docente de la U.N.S.* Bahía Blanca: Ediuns



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

## Apéndice A:

### Situación problema- VI Olimpiadas de Economía

Roberto y Lucas son dos hermanos que poseen un pequeño negocio de indumentaria en un lugar céntrico desde hace varios años, el cual brinda empleo a cinco personas. Roberto es quien maneja las redes sociales y página web del comercio, encargándose del e-commerce y la publicidad, mientras que Lucas es el gerente de ventas y suelen tener desacuerdos al momento de tomar decisiones en su empresa.

En el último tiempo, las ventas aumentaron considerablemente lo que llevó a pensar en una estrategia de crecimiento de la empresa para abastecer la creciente demanda, siendo una de las principales dificultades las dimensiones del local. Esta limitación fue motivo de discusión entre los socios: por un lado, Roberto aseguró poder abastecer la demanda a partir de las ventas online, mejorando la página web y la promoción de la tienda en redes sociales, lo cual permitiría reducir el espacio principal destinado a la atención al público, y aprovechar más espacio para agrandar el depósito; por otro lado, Lucas afirmó que era necesario expandirse y abrir otro local en las cercanías del actual.

Roberto cree que abrir un nuevo local implicaría incurrir en mayores costos que serían transferidos al precio de las prendas constituyendo una amenaza a la rentabilidad del negocio por la posible pérdida de clientes. Por su parte, Lucas entiende que la imagen de la marca es llegar a todos los rincones de la ciudad por lo que propone, para financiar la etapa inicial de la expansión, pedir un préstamo al Banco Nación ya que actualmente tienen una tasa por debajo de la inflación y con las ganancias derivadas del nuevo local cancelar el monto total del crédito. Ricardo no se muestra convencido con esta propuesta, ya que las encuestas indican que el partido que asumiría el 10 de diciembre (Partido Fortaleza Argentina), reduciría los aranceles a la importación de indumentaria lo que complicaría el pago del préstamo. Por ende, Roberto insiste en la venta online y en invertir en un bot que automatice el servicio de venta online, BotCompras.

Ante esta disputa familiar, Milton, el hermano menor de los tres, quien se mantuvo al margen del negocio por estar estudiando la Lic. en Economía en la UNS, decide intervenir para dar su opinión. El considera que, dada la incertidumbre que prima sobre el devenir del país, lo mejor es no modificar el tamaño del negocio y realizar, en cambio, una inversión financiera.

A pesar de varias idas y vueltas, los hermanos no logran ponerse de acuerdo. Por ello Milton, propone consultar a dos de sus compañeros de la Licenciatura en Economía, Juan y Carlos, para que los ayuden a tomar una decisión. Les propone armar un equipo para analizar las propuestas y evaluar cuál es la más conveniente para el futuro del negocio familiar. Suponiendo que ustedes son parte del equipo ¿cuál de las tres alternativas será la más viable ante este nuevo contexto económico?

Tabla A1

## Rúbrica de evaluación Instancia Escrita - VI Olimpiadas de Economía

CRITERIOS	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVATO	PUNTAJE
<b>Identificación del problema</b>	Logra identificar adecuadamente el problema, distinguiendo cuestiones o aspectos centrales y secundarios del mismo.	Identifica adecuadamente el problema, sin distinguir entre aspectos centrales y secundarios del mismo.	Identifica el problema sin llegar a conectarlo (justificadamente) con aspectos centrales del mismo.	No logra identificar claramente el problema	
<b>Contextualización</b>	Conecta el problema con el contexto, identificando variables claves del entorno que afectan al mismo (explicando el proceso a través del cual influyen) y, en función de ello, se plantean escenarios alternativos.	Relaciona el problema adecuadamente con el contexto, identificando aquellas variables claves que influyen sobre el mismo (explicando cómo lo afectan).	Reconoce la influencia del contexto sobre el problema y se identifican variables claves que influyen sobre el mismo.	Reconoce la influencia del contexto sobre el problema sin identificar variables clave que influyen sobre el mismo.	
<b>Contenidos y conceptos aplicados para el abordaje del problema /Interdisciplinaria</b>	Incluye los conceptos económicos principales y los secundarios. Además, incorpora conceptos de otras disciplinas. Establece adecuadamente las relaciones entre contenidos y problema. (Pertinencia)	Incluye los conceptos económicos principales y los secundarios. Establece adecuadamente las relaciones entre contenidos y problema. (Pertinencia)	Incluye parcialmente los conceptos económicos principales y los secundarios. Establece parcialmente las relaciones entre contenidos y problema. (Pertinencia).	Incluye parcialmente los conceptos económicos principales. Establece de manera insuficiente las relaciones entre contenidos y problema. (Pertinencia)	
<b>Fuentes de Información utilizadas</b>	Se acude a una diversidad de fuentes de información (bibliografía, artículos de actualidad, fuentes estadísticas). Se evidencia una importante tarea de investigación (consultas o entrevistas a expertos o referentes en el tema, encuestas, entre otras)	Se acude parcialmente a fuentes de información diversas (bibliografía, artículos de actualidad, fuentes estadísticas). Se evidencian algunas tareas de investigación (consultas o entrevistas a expertos o referentes en el tema, encuestas, entre otras)	Se acude parcialmente a fuentes de información diversas (bibliografía, artículos de actualidad, fuentes estadísticas).	Se acude solo a fuentes de información básicas	
<b>Organización y claridad de las ideas</b>	Presentación escrita muy organizada con claridad en las ideas.	Presentación escrita poco organizada con claridad en las ideas.	Presentación escrita poco organizada con poca claridad en las ideas.	Presentación escrita insuficientemente organizada y con insuficiente claridad en las ideas.	
<b>Utilización de vocabulario técnico/ específico</b>	Utiliza abundante vocabulario específico en el desarrollo del trabajo	Utiliza vocabulario específico básico en el desarrollo del trabajo	Utiliza escaso vocabulario específico en el desarrollo del trabajo.	No utiliza vocabulario específico en el desarrollo del trabajo	
<b>Aspectos formales de presentación (extensión, fuente, tamaño, etc.) / Utilización de Normas APA</b>	Cumplió excelentemente con todos los requisitos formales de presentación escrita del trabajo	Cumplió satisfactoriamente con todos los requisitos formales de presentación escrita del trabajo	Solo cumplió parcialmente con los requisitos formales de presentación del trabajo	No cumplió con los requisitos formales de presentación escrita del trabajo	

## Retroalimentación

¿Qué valoraciones positivas se realizan sobre la instancia escrita?

¿Qué sugerencias de mejoras se realizan sobre la instancia escrita?

**Tabla A2**

*Rúbricas de evaluación Instancia Oral – VI Olimpiadas de Economía.*

CRITERIOS	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVATO	PUNTAJE
<b>Dinámica de la exposición (Soporte tecnológico y/o recursos utilizados, participación equilibrada de todos los integrantes del grupo, fluidez en la oralidad, creatividad)</b>	Presentación fluida por parte de todos los integrantes. Uso creativo del soporte tecnológico elegido.	Presentación fluida por parte de algunos de los integrantes. Uso creativo del soporte tecnológico elegido.	Presentación poco fluida por parte de algunos de los integrantes. Uso poco creativo del soporte tecnológico elegido.	Presentación poco fluida por parte de todos los integrantes. Presentación sin soporte tecnológico.	
<b>Organización y claridad de las ideas</b>	Presentación oral muy organizada con claridad en las ideas.	Presentación oral poco organizada con claridad en las ideas.	Presentación oral poco organizada con poca claridad en las ideas.	Presentación oral insuficientemente organizada y con insuficiente claridad en las ideas.	
<b>Utilización de vocabulario técnico/ específico</b>	Utiliza abundante vocabulario específico a lo largo de toda la presentación.	Utiliza vocabulario específico básico a lo largo de toda la presentación.	Utiliza escaso vocabulario específico a lo largo de toda la presentación.	No utiliza vocabulario específico a lo largo de toda la presentación.	
<b>Manejo del tiempo</b>	Cumplió satisfactoriamente con el tiempo estipulado, pudiendo realizar un correcto abordaje del tema	Cumplió satisfactoriamente con el tiempo estipulado, abordando solo cuestiones básicas	No cumplió con el tiempo estipulado, abordando solo cuestiones básicas	No cumplió con el tiempo estipulado, abordando solo cuestiones secundarias	

## Retroalimentación

¿Qué valoraciones positivas se realizan sobre la instancia oral?

¿Qué sugerencias de mejoras se realizan sobre la instancia oral?

<b>GRILLA DE PUNTUACIÓN</b>	
Experto	4
Avanzado	3
Aprendiz	2
Novato	1
<b>Puntaje Máximo Instancia escrita 28</b>	
<b>Puntaje Máximo Instancia oral 16</b>	

### Apéndice B:

Encuesta: Percepciones sobre el uso de las rúbricas y criterios de retroalimentación de evaluación en las VI Olimpiadas de Economía UNS.

Este cuestionario está destinado a los docentes que participaron como jurados de las VI Olimpiadas de Economía de la UNS. El objetivo es captar las percepciones respecto al uso de los instrumentos de valoración propuestos para mejorar las futuras instancias.

\* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Cargo docente que desempeña en la UNS\*

Selecciona todas las opciones que correspondan.

\_\_\_ Profesor

\_\_\_ Asistente

\_\_\_ Ayudante

2. ¿Posee formación docente?\*

Marca solo un óvalo.

Sí

No

3. Si posee formación docente, marque la opción correcta.

Marca solo un óvalo.

Profesorado UNS completo

Profesorado UNS en curso

Tramo de formación en otras instituciones completo

Tramo de formación en otras instituciones incompleto

Cursos y/o capacitaciones pedagógicas y didácticas

4. ¿Ha participado previamente como jurado en las Olimpiadas de Economía? \*

Marca solo un óvalo.

Sí

No

5. ¿Qué ventajas encontró en la utilización de las rúbricas de evaluación? \*

6. ¿Qué dificultades encontró en la utilización de las rúbricas de evaluación? \*

7. De acuerdo con los resultados vistos ¿Cuán de acuerdo está con la siguiente frase?: "El hecho de que las rúbricas estén disponibles previamente orienta a los alumnos participantes en su labor" \*Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo

8. Por favor, amplíe brevemente su respuesta anterior \*

9. Califique qué valoración le otorga a las preguntas adicionales referidas a las devoluciones de las instancias evaluativas orales y escritas \* Marcar solo un óvalo

- Excelente
- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala

Otros:

10. Describa brevemente la justificación de la calificación de la respuesta anterior \*

11. ¿Utiliza o ha utilizado rúbricas en las instancias evaluativas de sus prácticas docentes? \* Marca solo un óvalo

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Poco Frecuente
- Nunca

12. En caso de respuesta negativa en la pregunta anterior ¿Estaría dispuesto a incorporar las rúbricas en sus prácticas docentes? Marca solo un óvalo.

- Si
- No

13. Fundamente su respuesta anterior

14. En el caso de haber respondido afirmativamente: ¿Qué aspectos positivos y/o negativos considera sobre su uso?

15. La utilización de las mismas en sus clases fue a partir de su participación como jurado en las instancias de Olimpiadas Marca solo un óvalo.

- Si
- No



---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

---

# El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del Pensamiento Crítico

Elena Isabel Pazos-Yerovi y Floralba del Rocío Aguilar-Gordón  
Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador

*Recibido: 27 de marzo 2024 - Revisado: 05 de Agosto 2024 - Aceptado: 09 de septiembre 2024*

---

### RESUMEN


---


En respuesta a los cambios sociales y la necesidad de redefinir el papel del docente y su acción pedagógica, surge un desafío central: la falta de atención y comprensión de las habilidades para pensar críticamente en el ámbito educativo. A pesar de su vital importancia, existe una brecha considerable en su práctica. Este artículo analiza el Aprendizaje Basado en Problemas como una estrategia metodológica para fomentar el pensamiento crítico; se sustenta en un enfoque investigativo mixto respaldado por el método deductivo-inductivo, fenomenológico y hermenéutico. Se examinan los efectos de esta estrategia en la labor docente y se proponen una serie de lineamientos didácticos para apoyar el desarrollo de esta habilidad. Dada la rápida evolución de la sociedad actual, es esencial formar ciudadanos con la capacidad de tomar decisiones informadas y de participar activamente en un entorno en constante cambio. Se concluye que los docentes en el nivel bachillerato general unificado ecuatoriano están familiarizados de forma superficial con el ABP y su aplicación se ve restringida por limitaciones de tiempo para la planificación y por el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje con enfoques tradicionales. La utilización de estrategias didácticas como el ABP promueven el desarrollo de operaciones mentales, de procesos intelectuales y propicia la conciencia del proceso de aprender.

*Palabras clave:* Pensamiento crítico; aprendizaje activo; educación; aprendizaje basado en problemas; método de enseñanza.

---

Correspondencia: [Floralba del Rocío Aguilar Gordón](mailto:floralba@ups.edu.ec) (F. Aguilar).

 <https://orcid.org/0009-0007-2797-3055> (elena.pazos@educacion.gob.ec).

 <https://orcid.org/0000-0002-9886-6878> (faguilar@ups.edu.ec).

# Problem-Based Learning as a methodological strategy for the development of Critical Thinking

---

## ABSTRACT

---

In response to social changes and the need to redefine the role of the teacher and their pedagogical action, a central challenge arises: the lack of attention and understanding of critical thinking skills in the educational environment. Despite its vital importance, there is a considerable gap in its practice. This article analyzes Problem-Based Learning as a methodological strategy to foster critical thinking; it is based on a mixed research approach supported by the deductive-inductive, phenomenological and hermeneutic methods. The effects of this strategy on the teaching work are examined and a series of didactic guidelines are proposed to support the development of this skill. Given the rapid evolution of today's society, it is essential to educate citizens with the ability to make informed decisions and to participate actively in a constantly changing environment. It is concluded that teachers at the Ecuadorian unified general high school level are superficially familiar with PBL and its application is restricted by time limitations for planning and by the use of teaching-learning strategies with traditional approaches. The use of didactic strategies such as PBL promotes the development of mental operations and intellectual processes, and fosters awareness of the learning process.

*Keywords:* Critical thinking; active learning; education; problem-based learning; teaching method.

---

## 1. Introducción

El presente artículo analiza la estrategia *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* como herramienta metodológica para el impulso de habilidades de pensamiento crítico. Actualmente, el mundo se encuentra inmerso en una sociedad en la que prevalece el conocimiento, lo que implica evaluar la forma en que se realizan los proyectos, trabajos, y en general las actividades diarias, para romper esquemas que tengan repercusiones en todos los aspectos.

El objetivo de esta investigación consiste en analizar el ABP como estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico mediante un estudio diagnóstico de las actividades docentes empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Emprendimiento y Gestión impartida como parte del tronco común (módulo interdisciplinar) del bachillerato general unificado ecuatoriano. Para cumplir con esta finalidad se propone un conjunto de directrices sobre el uso del ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan el fortalecimiento del análisis crítico-reflexivo, para alcanzar la formación integral de los sujetos educativos.

La educación es un sistema complejo que responde a los requerimientos sociales, por lo que es importante utilizar herramientas didácticas como el ABP, que permitan dar solución a las posibles dificultades o problemas del ambiente, en tal virtud, el ejercicio docente tiene como finalidad, transmitir conocimientos mediante la resolución de situaciones problemáticas y con un lenguaje acorde al contexto o realidad del sujeto educativo evitando el analfabetismo funcional y generando autonomía.

Uno de los mayores obstáculos radica en que las metodologías tradicionales no promueven de manera efectiva habilidades para pensar de forma crítica en el proceso de aprendizaje y a pesar de su reconocida importancia, existe una brecha significativa entre la necesidad de fomentar esta habilidad y su real integración en las prácticas pedagógicas.

El ABP es un método activo de enseñanza, a través del cual se plantea situaciones problema, que provoca procesos de razonamiento y aprendizaje de manera integral, al relacionar y fomentar la participación directa del sujeto educativo con elementos del entorno.

La idea a defender en este documento es, la aplicación de procesos didácticos basados en la resolución de problemas, no solo promueven una mejora en las habilidades de razonamiento crítico, sino que también impulsan una transformación educativa capaz de desafiar los paradigmas tradicionales en la enseñanza.

El pensar de manera crítica es una habilidad principal en la vida educativa y profesional, debido a que posibilita estructurar juicios informados y la resolución de problemas complejos, siendo preponderante impulsar un proceso práctico y comunicativo de pensamiento, a través del cual se logre procesos reflexivos y de debate.

El desarrollar habilidades y estrategias de pensamiento crítico no solo contribuye al crecimiento intelectual de los estudiantes, sino que también fortalece su capacidad para abordar problemas complejos, tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad. Estas habilidades no solo son relevantes en el espacio académico, sino también en las vivencias reales y en el desarrollo de una ciudadanía comprometida y crítica. Según promueve las [United Nations \(2023\)](#) en su informe de la “Cumbre sobre la Transformación de la Educación”, el mundo está experimentando una cuarta revolución industrial, lo cual ha generado una crisis en el nivel educativo, debido a que los sistemas escolares no preparan con el conocimiento, experiencia, habilidades y valores necesarios, y se resta importancia al desarrollo de habilidades para solucionar problemas, pensar críticamente y generar empatía.

Asimismo, según [Barbán \(2020\)](#) la sociedad requiere generar dentro del sistema educativo, estudiantes con habilidades que les permitan evaluar la información a la que tienen acceso para establecer qué hacer y cómo actuar con la misma, lo que en primera instancia resulta difícil de alcanzar debido a acciones culturales memorísticas.

De igual manera, el [Ministerio de Educación del Ecuador \(2022\)](#) presenta un modelo educativo, que impulsa la construcción del conocimiento de forma activa, mediante la aplicación de instrumentos investigativos integrados que promueven una política pública flexible y contextualizada, para generar nuevas acciones que articule e interrelacione a la comunidad educativa con su entorno. En este sentido, es pertinente abordar esta problemática y desarrollar enfoques educativos, que promuevan de manera efectiva estas habilidades en los estudiantes, con el fin de generar acciones pedagógicas que forjen competencias para pensar críticamente, resolver problemas y comunicar adecuadamente, alcanzando aprendizajes significativos.

La investigación es de naturaleza exploratoria, descriptiva y explicativa, se apoya en los métodos lógico-científicos: deductivo-inductivo; y en los métodos filosóficos: fenomenológico hermenéutico. Además, utiliza un enfoque investigativo mixto con una estrategia DITRAC (Estrategia Concurrente de Triangulación) para confirmar, correlacionar datos y para integrar perspectivas teóricas. El estudio se centra en una institución educativa de sostenimiento público de la ciudad de Quito, donde se examina la práctica pedagógica a nivel de bachillerato, con un enfoque particular en la implementación del método del ABP. Para ello, se recolectan datos mediante encuestas dirigidas a estudiantes y entrevistas en profundidad realizadas a los docentes.

Este artículo está conformado por cuatro secciones: la primera sección realiza una exploración conceptual del Aprendizaje Basado en Problemas; la segunda sección se centra en

cuestiones fundamentales sobre las estrategias metodológicas; la tercera sección se adentra en el pensamiento crítico y sus habilidades; la cuarta sección describe la metodología empleada para la recopilación, análisis y discusión de datos. Además, como resultado se presentan algunos lineamientos para el desarrollo del pensamiento crítico a través del ABP.

## 2. Exploración Conceptual del Aprendizaje Basado en Problemas

En esta primera sección se aborda la definición, el origen histórico, las características fundamentales y los procesos esenciales relacionados con el ABP.

### 2.1. Definición

El Aprendizaje Basado en Problemas es una estrategia metodológica educativa centrada en el sujeto educativo. Esta metodología se fundamenta en resolver problemas complejos, utilizando situaciones reales como fuente de motivación y punto inicial del proceso de aprendizaje. De acuerdo con [Morales y Landa \(2004\)](#), autores de renombre, como [Barrows \(1986\)](#) sostienen que el ABP es una forma de enseñar activa que promueve la participación directa del sujeto educativo en la resolución de problemas, lo que facilita la adquisición y asimilación de conocimientos nuevos.

Según [Escribano y Del Valle \(2008\)](#), la aplicación del ABP fomenta el desarrollo de habilidades para la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones, promoviendo así el pensamiento crítico y el aprendizaje integrado. Esta metodología vincula el “qué” se aprende, con el “cómo” y el “para qué”, al incorporar factores del entorno y su contexto a través de la interacción entre estudiantes y con el docente.

El propósito subyacente del ABP se fundamenta en el enfoque constructivista cognitivo, que pone énfasis en identificar el contexto en el cual se aplicarán y desarrollarán las habilidades de aprendizaje, así como en la transferencia de conocimiento de manera significativa. En consecuencia, la idea central del ABP es ayudar a los individuos en su proceso de adquirir esquemas mentales adaptables al entorno circundante, reforzando sus capacidades investigativas y de razonamiento.

El desarrollo de estas habilidades implica una serie de intervenciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitirán obtener los resultados deseados de forma colaborativa y autorregulada, mediante la elección y el uso autónomo de recursos. Desde esta perspectiva, la función del docente se transforma en la de facilitador del aprendizaje, orientando a los estudiantes no solo en la obtención de conocimientos, sino también en la adquisición de habilidades y actitudes pertinentes tanto para su campo académico como para su vida en general.

### 2.2. Origen Histórico

El ABP es un enfoque dinámico que se centra en la resolución integrada de problemas reales. Surgió en la década de 1960 en la Universidad McMaster en Canadá como una opción a la enseñanza tradicional, inicialmente aplicado en la Escuela de Medicina. En los últimos años, este método ha ganado popularidad como técnica didáctica que puede ser utilizada en diversos campos de conocimiento.

De acuerdo con [Guevara \(2010\)](#), algunos académicos consideran que esta metodología tiene sus raíces en los aportes de pensadores como Sócrates, quien empleaba un método dialéctico para generar nuevas ideas a través de la demostración lógica. Además, se relaciona con la dialéctica de Hegel, que suponía el desarrollo y fundamentación de una tesis a través de la generación de opuestos o antítesis y la posterior síntesis. Asimismo, se vincula con los planteamientos pedagógicos de “Aprender Haciendo” propuestos por John Dewey.

Desde la segunda mitad del siglo XIX hasta inicios del XX, el enfoque pragmático pone un énfasis significativo en la utilidad práctica de una idea para resolver problemas. Esto promueve la aplicación del conocimiento en circunstancias reales, fomentando la participación activa de los sujetos basadas en la experimentación, el trabajo colaborativo, el análisis y la reflexión del aprendizaje.

En este punto, es fundamental destacar la influencia y los objetivos de las ideas de Piaget. Su enfoque resalta al estudiante como un aprendiz activo y autónomo, promoviendo la figura de un docente participativo y no autoritario. Se enfatiza la aplicación de estrategias participativas y de descubrimiento, así como “la selección y organización del contenido curricular tomando en cuenta las capacidades cognitivas de los alumnos...” (Díaz y Hernández, 2002, p. 29).

Según Carretero (1993), la teoría socio-cultural de Vygotsky señala que el estado del desarrollo mental de un niño se determina a través de la Zona de Desarrollo Próximo, que refleja la diferencia entre su desarrollo real individual y su potencial de desarrollo, que se logra con la orientación de un adulto o la colaboración con otros estudiantes. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo y la resolución de problemas no son procesos aislados ni estáticos, sino que se ven influenciados por la interacción social, la colaboración y la orientación del docente para alcanzar niveles superiores de competencia.

Además, Rodríguez (2017) destaca la contribución de Ausubel, que se centra en la transformación del conocimiento a través del pensar activo y único del sujeto educativo. La formación, respaldada por la experiencia y la solución de problemas, se convierte en un componente clave para aprender de forma significativa.

### 2.3. Características

El enfoque del ABP, de acuerdo con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2004), se caracteriza por una serie de elementos como los que se mencionan a continuación:

*Aprendizaje Centrado en el Estudiante:* El ABP coloca al sujeto educativo en el epicentro del proceso de aprender, fomentando responsabilidad y autonomía en la construcción de conocimiento, este aspecto queda justificado con lo afirmado por Aguilar (2020) cuando al referirse al enfoque naturalista, afirma que “el sujeto nace apto para aprender y para conocer, por lo que sus primeras sensaciones pertenecen por completo a los sentidos y de allí gradualmente va madurando con lo que va aprendiendo” (pp. 102-103).

*Participación Activa:* Los sujetos educativos no son meros receptores pasivos de información, sino participantes activos en su propio proceso de aprender, lo que promueve la contribución activa en la identificación, análisis y resolución de problemas, al estilo del enfoque pragmático, que a decir de Aguilar (2020) “apoya la actividad autónoma del...educando... resalta su capacidad activa en donde debe aprender a aprender” (p. 103).

*Contexto Real:* Una característica distintiva del ABP es su enfoque en problemas del mundo real. Esto implica trabajar en situaciones auténticas que reflejan desafíos reales que los estudiantes pueden encontrar en su futuro, como lo sugiere el enfoque existencialista, que en términos de Aguilar (2020) se propone “...formar individuos capaces de involucrarse con los problemas comunitarios y sociales” (p. 104).

*Fomento de la Investigación:* El ABP fomenta la realización de investigaciones para recopilar información relevante, lo que promueve el desarrollo de habilidades investigativas y búsqueda de información, con un énfasis creciente en el uso de recursos tecnológicos.

*Razonamiento Crítico:* A través del ABP se estimula el razonamiento crítico y la toma de decisiones basadas en evidencia, ya que el proceso implica el análisis y la evaluación de alternativas de solución.

*Trabajo Colaborativo:* Los estudiantes trabajan en grupos colaborativos, lo que les permite aprender a comunicarse y colaborar de manera efectiva, desarrollando habilidades esenciales tanto en el espacio académico como en el profesional.

*Resolución de Problemas y Toma de Decisiones:* Al enfrentar problemas reales, se alienta a los estudiantes a desarrollar habilidades de resolución de problemas y a tomar decisiones fundamentadas.

*Motivación Intrínseca:* Al permitir a los educandos elegir problemas que les interesen, aumenta su motivación para aprender.

*Aprendizaje Autodirigido:* Esta estrategia fomenta la capacidad de los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje, investigar y encontrar soluciones de forma autónoma.

*Enfoque Interdisciplinario:* El enfoque del ABP tiende a ser interdisciplinario, lo que significa que los estudiantes aplican conocimientos y enfoques de diversas disciplinas para abordar un problema.

*Rol Docente:* En el ABP, el profesor desempeña el papel de facilitador o guía en lugar de ser un mero transmisor tradicional de conocimiento. Su función es respaldar a los sujetos educativos en su proceso de aprendizaje y proporcionar orientación.

## **2.4. Procesos en el ABP**

Los procesos en el Aprendizaje Basado en Problemas son fundamentales e involucran la manera en que los estudiantes abordan los problemas, adquieren conocimientos y desarrollan habilidades cognitivas, así tenemos:

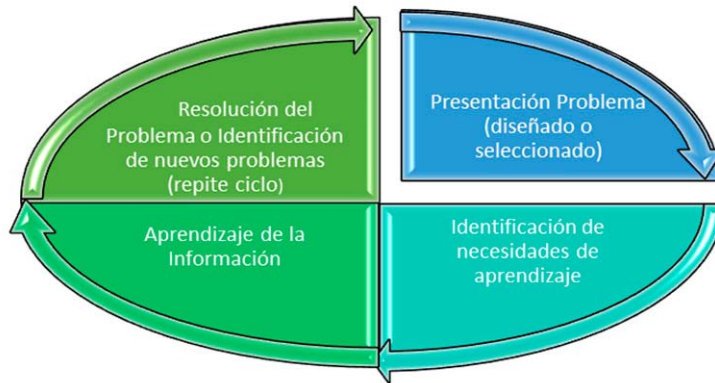
### ***a. Etapas del Proceso de Aprendizaje***

El enfoque del ABP comienza con la presentación de un problema desafiante (ver Figura 1). El propósito es establecer una situación que dirija e inspire a los estudiantes en su proceso de investigación. Trabajan en grupos, generalmente compuestos por entre 4 y 6 participantes, con el objetivo de encontrar una solución.

Standaert y Troch (2011) manifiestan que el entorno del aprendizaje es relevante dentro de este proceso, pues al ser activo, acumulativo, constructivo y cooperativo; permite no solo adquirir el conocimiento sino también aprender su aplicación.

**Figura 1**

Proceso de aprendizaje.



Fuente: Elena Pazos a partir de ITESM (2004). Instituto Tecnológico y de Estudios de Monterrey. Pasos del Proceso de Aprendizaje en el ABP (Diagrama), p. 8. <https://acortar.link/oQZwP1>.

En la etapa inicial, el docente propone o *presenta el problema* de una situación contextual desafiante para que los educandos analicen y discutan los elementos desconocidos, al mismo tiempo que evalúan sus conocimientos previos sobre el problema. La función del docente aquí es supervisar la actividad, mientras que los grupos generan preguntas iniciales que guiarán su aprendizaje autónomo.

En la siguiente etapa los sujetos educativos, *identifican las necesidades de aprendizaje* de forma individual, investigan y analizan la información de diversas fuentes como internet, libros, etc.; para luego desarrollar *el aprendizaje de la información* mediante actividades grupales donde se integra lo aprendido. Dentro de estas etapas el procesamiento de la información requiere de operaciones mentales de nivel superior que apoyen la construcción del conocimiento.

En la última etapa, según [Standaert y Troch \(2011\)](#) es importante ejecutar acciones que permitan la revisión, verificación y confiabilidad de la información, para finalmente dar solución al problema.

### **b. Proceso Cognitivo**

Según [Escribano y Del Valle \(2008\)](#), el Aprendizaje Basado en Problemas involucra una serie de procesos cognitivos esenciales, que se desglosan en los siguientes componentes: *el contexto del aprendizaje* (que comprende la presentación del problema y la discusión previa en grupo), *la activación de conocimientos previos* (que se logra mediante la discusión previa en grupo y el estudio individual independiente), *la adquisición de nuevos conocimientos* (que implica el estudio independiente y la discusión final en grupo), y *la integración* (que se lleva a cabo a través de una discusión final grupal y la exploración de soluciones).

Dentro de este proceso, emergen subprocesos cognitivos básicos como la *percepción* y *atención*, que se describen como mecanismos sensoriales cognitivos. Estos mecanismos, en palabras de [Vilatuña et al. \(2012\)](#) interpreta los estímulos recibidos mediante situaciones o problemas del mundo real para favorecer su comprensión al centrarse o enfocarse según la situación a enfrentar. A través de los procesos de *memoria*, los estudiantes pueden recordar información previamente aprendida.

Así también, se desarrollan subprocesos cognitivos de nivel superior como el *pensamiento*, el cual según Kabato (2020) se ejecuta mediante la descomposición en partes más pequeñas para identificar patrones o relaciones y generar posibles soluciones. Los estudiantes aplican un razonamiento lógico para evaluar la viabilidad de sus propuestas. El *aprendizaje* en esta metodología, se ejecuta de manera activa y continua a medida que los estudiantes investigan, discuten y aplican conceptos, lo que favorece el *lenguaje* o la comunicación efectiva, permitiéndoles expresar sus ideas, debatir soluciones, colaborar con otros y presentar sus hallazgos de manera clara y persuasiva.

Por otro lado, Kabato (2020) también destaca que, al enfrentarse a problemas auténticos y desafiantes, que tienen relevancia en el mundo real, la motivación y las emociones juegan un papel importante en el proceso cognitivo. La frustración o satisfacción pueden influir en el compromiso y el enfoque del sujeto educativo en la solución de problemas, lo que a su vez les ayuda a desarrollar soluciones efectivas y tomar decisiones mediante su evaluación.

En la Figura 2 se representa de forma visual los procesos cognitivos y las funciones mentales implicadas dentro del desarrollo del proceso metodológico de enseñanza ABP:

**Figura 2**

*Proceso cognitivo en el desarrollo del ABP.*



Fuente: Elena Pazos a partir de Escribano y Del Valle (2008). Procesos cognitivos implicados en el ABP. P. 26. <https://bit.ly/40DVgnJ>.

### 3. Cuestiones Fundamentales sobre las Estrategias Metodológicas

En este acápite se explica la definición de las estrategias metodológicas, los estilos de aprendizaje; así como las principales estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje utilizadas en el proceso pedagógico.

Es de conocimiento general que, las estrategias metodológicas son enfoques, métodos y técnicas que los profesionales de la educación utilizan para facilitar la enseñanza y optimizar la adquisición de conocimientos y habilidades de manera efectiva. Su objetivo principal es promover una mayor comprensión y retención del contenido, alentando a los estudiantes a aplicar el conocimiento adquirido en situaciones prácticas.



De acuerdo con [Quinquer \(2004\)](#), estas estrategias se componen de una serie de actividades diseñadas con el propósito de mejorar la asimilación del conocimiento, habilidades intelectuales, habilidades comunicativas, procedimientos, actitudes y hábitos por parte de los estudiantes.

En el enfoque educativo actual, el estudiante desempeña un papel central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tal sentido para aplicar correctamente las estrategias metodológicas, es relevante que el educador conozca los estilos de aprendizaje, mismos que a decir de [Loor y Alarcón \(2021\)](#) son “las habilidades individuales de los estudiantes, y por lo tanto, los docentes deben identificarlos para potenciarlos a través del diseño e implementación de estrategias metodológicas creativas” (p. 1).

En esta misma dirección, [Aguilar \(2016\)](#) sostiene que los estilos de aprendizaje comprenden “un conjunto de características orgánico-fisiológicas, pedagógicas, contextuales-histórico-socio-culturales, cognitivas, procedimentales, afectivas, actitudinales que son referentes para determinar las formas cómo se dan a conocer las interacciones causa-efecto, ...” (p. 169) que permiten explicar cómo los estudiantes responden a sus contextos específicos de aprendizaje.

Los educadores deben ser conscientes de los diversos estilos de aprendizaje de sus estudiantes al elegir, diseñar y utilizar estrategias metodológicas. Algunas estrategias, como el aprendizaje cooperativo, pueden resultar efectivas para aquellos estudiantes que prefieren un enfoque grupal, mientras que otras, como el aprendizaje autónomo, pueden ser más adecuadas para aquellos que optan por aprender de manera individual.

Para [Espinoza et al. \(2019\)](#) dentro del aprendizaje, el estudiante modifica la información como parte de su experiencia, conocimiento, habilidad y actitud, las cuales se adquieren con la interacción del entorno, donde la fase de hacer es relevante para generar un cambio duradero. En este campo se han realizado varias investigaciones para establecer los diferentes estilos de aprendizaje, destacándose los aportes teóricos de Neil Fleming y Collen Mills, quienes consideran que las personas reciben la información a través de los sentidos para luego ser seleccionada o desechada por el cerebro, las modalidades sensoriales que identificaron, definieron un modelo denominado VARK: Visual, Auditivo, Leer- Escribir y Kinestésico.

Así también, [Marcos et al. \(2021\)](#) indican que el modelo teórico de Felder y Silverman, desarrollado en 1988, se enfoca en los estilos de aprendizaje de los sujetos educativos y cómo estos estilos influyen en su procesamiento de la información y su manera de aprender. Según este modelo, los estudiantes tienen preferencias con respecto a cómo desean aprender y procesar la información, y estas preferencias se pueden clasificar en cuatro dimensiones: Activo/Reflexivo, Sensitivo/Intuitivo, Visual/Verbal y Secuencial/Global.

Por su parte, [Loor y Alarcón \(2021\)](#) hacen referencia a la teoría de Honey-Alonso, que se centra en la noción de que los sujetos educativos tienen diversas preferencias en su forma de aprendizaje, influenciadas por factores actitudinales y comportamentales que cambian con el tiempo y están moldeados por el entorno. De acuerdo con esta teoría, se identifican cuatro estilos de aprendizaje fundamentales: Activista, Reflexivo, Teórico y Pragmático.

### 3.1. Estrategias de Enseñanza

Con el objetivo de mantener el interés de los educandos y mejorar la eficacia del proceso educativo, la innovación desempeña un papel prioritario en las estrategias de enseñanza. Esto implica la incorporación de nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos que se acoplen a las necesidades de los sujetos educativos. La elección de una estrategia metodológica adecuada debe basarse en los objetivos educativos, el contenido, el nivel, el estilo de aprendizaje y el contexto educativo.

Según Beltrán et al. (2005), en los procesos educativos centrados en los aspectos cognitivos destacan dos modelos predominantes. El primero se enfoca en la enseñanza de habilidades de pensamiento de manera aislada, mientras que el segundo se basa en la psicología cognitiva y prioriza procesos como la adquisición, retención, recuperación y aplicación del conocimiento, junto con el uso de competencias y estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar el aprendizaje.

Las estrategias cognitivas están relacionadas con el proceso de pensamiento y cómo los estudiantes adquieren, procesan y retienen información, con el objetivo de mejorar habilidades cognitivas como la comprensión, la memoria, el análisis y la síntesis. Díaz y Hernández (2002) destacan estrategias como: redes semánticas, mapas conceptuales, preguntas de pensamiento profundo, análisis de casos, resolución de problemas, toma de decisiones y el aprendizaje autodirigido.

Por otro lado, las metodologías activas ponen al sujeto educativo en el centro de su propio proceso de aprender, fomentando la participación, interacción, colaboración y aplicación práctica de los conceptos. Según Baro (2011), estas metodologías responden a las interrogantes sobre qué, cómo, cuándo y dónde enseñar, creando un proceso bidireccional del conocimiento fortalecido por la intervención activa del sujeto educativo.

Las metodologías activas pueden abordar una variedad de objetivos educativos, desde la comprensión profunda de conceptos hasta la generación de habilidades prácticas y la promoción del pensar críticamente. Se caracterizan por requerir que los sujetos educativos asuman un papel activo en la adquisición de conocimientos y habilidades. Además, ofrecen flexibilidad en cuanto al tiempo, permitiendo ajustar el ritmo de aprendizaje y proporcionar apoyo adicional a través de actividades de refuerzo.

Rojas (2011) destaca que los enfoques de aprendizaje fundados en la cooperación, proyectos, problemas y descubrimiento fomentan la investigación y la vinculación a contextos reales. Díaz (2018) menciona que las simulaciones y los juegos estimulan el aprendizaje práctico, mientras que el aprendizaje invertido traslada la adquisición de conocimientos fuera del aula. Según Steinbeck (2011), el design thinking impulsa la resolución de problemas empresariales con innovación, mientras que los debates y discusiones involucran interacciones activas para abordar temas relevantes.

Asimismo, Díaz Barriga (2003) señala que, según Ausubel, las estrategias de enseñanza situada se ejecutan mediante una comprensión profunda y la práctica efectiva del conocimiento a través de la inmersión en contextos reales y auténticos, lo que genera un aprendizaje significativo. Bajo esta premisa, los estudiantes conectan los nuevos conocimientos con lo que ya saben, y la motivación para aprender se convierte en un factor crucial. En contraste con las prácticas pedagógicas tradicionales basadas en la memorización y repetición de información, el aprendizaje situacional se enfoca en la conexión con entornos auténticos, actividades significativas, colaboración, reflexión crítica y aplicación práctica del conocimiento.

### 3.2. Estrategias de Aprendizaje

A lo largo del tiempo, uno de los principales objetivos de la educación ha sido capacitar a los sujetos educativos para que sean independientes y autónomos, es decir, que adquieran la habilidad de aprender a aprender. En este contexto, las estrategias de aprendizaje se refieren a enfoques y técnicas que los estudiantes emplean para facilitar su propio proceso de comprensión, retención y aplicación efectiva de conceptos.

Según Díaz y Hernández (2002), aprender a aprender implica que los estudiantes controlen sus procesos de aprendizaje, comprendan lo que hacen, se adapten a las demandas, planifiquen, se autoevalúen, apliquen estrategias adecuadas, valoren sus logros y corrijan errores.

A pesar de los desafíos actuales, los enfoques cognitivos y constructivistas han contribuido a descubrir enfoques efectivos en la educación.

Beltrán et al. (2005) identifican dos modelos tradicionales en la educación cognitiva. El primero se centra en la enseñanza de habilidades de pensamiento de manera independiente, mientras que el segundo se basa en la psicología cognitiva. Aunque no existe un consenso en la clasificación de estrategias, es común agruparlas según los procesos que involucran, destacando dos tipos: estrategias cognitivas y metacognitivas. Además, se incluyen de forma complementaria las estrategias de apoyo.

En palabras de Román y Catalina (2005), las estrategias cognitivas se relacionan con la manipulación y comprensión de procesos para adquirir, codificar, organizar y recuperar información. Las estrategias de adquisición se centran en la selección, transformación y transporte de información desde los registros sensoriales hasta la memoria a corto plazo, a través de estrategias de atención y repetición. Las estrategias de codificación trasladan la información a la memoria a largo plazo, conectándola con conocimientos previos para su integración significativa (mediante estrategias de elaboración superficial y profunda), mientras que las estrategias de organización apoyan la estructura cognitiva. Las estrategias de recuperación, por otro lado, buscan respuestas en la memoria a largo plazo.

Según Román y Catalina (2005), las estrategias metacognitivas son herramientas que los estudiantes utilizan para supervisar, controlar y mejorar su proceso de aprender, fomentando la reflexión y el control consciente de cómo adquieren y aplican conocimientos. Mientras tanto, las estrategias de apoyo (socioafectivas) se centran en la creación de ambientes propicios para los procesos cognitivos, teniendo en cuenta aspectos emocionales, sociales y motivacionales para mantener una mente activa.

Dentro del enfoque de aprendizaje activo, el sujeto educativo asume un rol central en su propio proceso de aprender, investigando y ampliando sus conocimientos en una forma autónoma. El reconocimiento de su estilo de aprendizaje facilita la transferencia de información. En este punto, como sostiene Aguilar (2016), se trata no solo de modificar estrategias y reestructurar sistemas, sino también de cambiar el modo de pensar de los sujetos que las aplican.

A continuación, se presenta los principales tipos de estrategias de aprendizaje en relación con los procesos cognitivos (ver Tabla 1):

**Tabla 1***Tipos de estrategias de aprendizaje.*

Tipo	Proceso cognitivo	Objetivo	Técnica estratégica
Estrategias Cognitivas	Adquisición o recirculación	Apoya adquisición del conocimiento (atención, repetición, selección)	Repaso memorístico, subrayar, resaltar, copiar, uso de recursos, multimedia
	Codificación (superficial)	Conectar con la memoria de corto plazo	Acrónimos, metáforas, palabras clave, rimas, canciones, reemplazo palabras, imágenes, parafraseo, asociaciones numéricas o personales
	Codificación (profunda)	Conectar con la memoria de largo plazo de forma integral	Inferencias, resumir, analogías, contrastes, conceptos
	Organización	Desarrollar estructuras cognitivas	Mapa conceptual, diagrama de flujo y Venn, organizador gráfico, esquema, red semántica, línea de tiempo
	Recuperación	Reactivar la memoria profunda	Seguir pistas, búsqueda directa, repaso ampliado, visualizar, enseñar
Estrategias Metacognitivas	Autocontrol en la selección y evaluación	Aprender de forma consciente y reflexiva	Planificación, organización, autoconciencia, control emocional, autorreflexión, autopreguntas, autoevaluación, autorregulación, aprendizaje activo
Estrategias Afectivas	Interacción socio-emocional	Regular aspectos afectivos, motivacionales y sociales	Trabajo en equipo, comunicación efectiva, resolución conflictos, autoconciencia emocional y empatía, estrategias de axiología educativa

Fuente: Elena Pazos a partir de Aguilar (2016); Díaz y Hernández (1999a),(2002b); Román y Catalina (2005). <https://doi.org/10.55777/rea.v9i18.1042>; <https://acortar.link/vZSGYG>; <https://bit.ly/3SGhRya>; <https://acortar.link/j3rhWG>.

#### 4. Acercamiento al Pensamiento Crítico

En esta sección se aborda la definición, el origen histórico, las habilidades fundamentales y los aportes de los enfoques pedagógicos para el pensar crítico.

El pensamiento crítico se define como un proceso analítico y evaluativo de información, ideas y argumentos con el fin de llegar a conclusiones sólidas y racionales. Según Paul y Elder (2005), implica la identificación y evaluación de supuestos, argumentos, información relevante y conclusiones, así como la valoración de la coherencia, relevancia y fiabilidad de la evidencia. En palabras de Scriven y Paul (1987), “es un proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar de manera activa y hábil la información recopilada o generada por la observación, experiencia, reflexión, el razonamiento o la comunicación, como una guía para la creencia y la acción” (p. 1).

El pensar críticamente se refiere a la capacidad de analizar datos de forma objetiva y rigurosa, considerando múltiples perspectivas y evidencias. También implica evaluar la validez e importancia de afirmaciones y fundamentos, así como comunicar conclusiones de manera clara y coherente. Esta habilidad requiere una orientación sistemática y racional para resolver problemas y tomar decisiones informadas. A través del análisis crítico, se fomenta la capaci-

dad de reflexión en diversos contextos, reconociendo que el error es una parte del aprendizaje y que la creatividad se nutre de la imaginación.

En el contexto actual, el pensar de forma crítica es una habilidad valiosa para el éxito en la educación, así como también en la vida cotidiana. Es importante tomar en cuenta que su valor para la sociedad es algo que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, según Cruz (2020, como se citó en Cruz y Hernández, 2021), desde los años 60 las dinámicas raíces filosofías han generado grandes aportes desde ámbitos psicológicos, como las teorías “divergentes” de Derridá y Deleuze, ámbitos sociológicos, con los aportes de Bauman y Bourdieu, ámbitos históricos a través de Foucault, desde lo epistemológico con el enfoque semántico lingüístico de Sloterdijk y Umberto Eco, y en los últimos años los aportes de Adorno y Habermas con la teoría crítica, han recuperado la valía de la habilidad crítica del sujeto.

En el ámbito social, estas habilidades son esenciales para la participación activa de ciudadanos informados y críticos. Pueden analizar información de medios de comunicación, evaluar argumentos políticos, proponer soluciones innovadoras a desafíos sociales y contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades.

En el ámbito educativo, el pensar críticamente es fundamental para preparar a los estudiantes a tomar decisiones informadas, lo que contribuye a la sociedad y promueve la autonomía. A través de un enfoque sistemático y lógico para la resolución de problemas y la consideración de diversas perspectivas, los estudiantes pueden cuestionar la información, explorar consecuencias y fomentar competencias relacionadas con la inteligencia emocional, la colaboración en equipo y la empatía.

Desde un enfoque más amplio, las habilidades para pensar de forma crítica engloban “el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición” (López, 2012, p. 45). Esto se respalda con la afirmación de Bruning et al. (1999, como se citó en López, 2012), que mencionan a varios autores como Halpern, Kurfiss, Quellmalz, Swartz y Perkins. El conocimiento implica la capacidad de organizar y conectar información, la inferencia implica realizar deducciones basadas en pruebas y la evaluación implica revisar críticamente la información para llegar a juicios fundamentados. La metacognición permite una reflexión sobre las propias capacidades y limitaciones, con una visión holística del pensamiento.

Además, según Facione (2007), las habilidades de pensamiento crítico, como la *interpretación* y el *análisis*, implican comprender el significado de la información y descomponerla en sus partes constituyentes para comprender su estructura y organización. La *evaluación* implica examinar los elementos clave de un problema y determinar patrones y causas subyacentes, mientras que la *inferencia* permite llegar a conclusiones basadas en evidencia y razonamiento lógico, extrayendo información más allá de lo explícito. La *explicación* comunica el proceso de pensamiento detrás de una conclusión, y la autorregulación implica el monitoreo constante y la corrección de actividades cognitivas para tomar decisiones fundamentadas.

#### 4.1. Aportes de los Enfoques Pedagógicos para el Pensamiento Crítico

El pensar críticamente está estrechamente relacionado con una variedad de enfoques pedagógicos, ya que todos ellos comparten el objetivo de desarrollar habilidades de pensamiento analítico, la capacidad de cuestionar, reflexionar y tomar decisiones informadas. Estos enfoques pedagógicos buscan cultivar ciudadanos educados y pensadores independientes, lo que convierte a esta habilidad en un componente esencial de la educación contemporánea.

A continuación, se revisa el aporte para el pensamiento crítico de dos enfoques pedagógicos: el pragmático y el aprendizaje significativo.

De acuerdo a [Schmidt \(2006\)](#) el enfoque *pragmático* en la educación se focaliza en enseñar habilidades prácticas aplicables a la vida, promoviendo la correlación entre el pensamiento y la acción, así como la creatividad y crecimiento personal a través de la imaginación; donde John Dewey abogó por el método “Aprender Haciendo”, que se basa en resolver problemas cotidianos y el aprendizaje a través de la experiencia.

Dentro de este enfoque también destaca la importancia del trabajo colaborativo en el aprendizaje, lo que es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico. Al trabajar en equipo, los educandos pueden compartir ideas, revisar información juntos y llegar a conclusiones.

Por otro lado, [Mellado \(1958\)](#) sostiene que este enfoque tiene varios alcances en el pensar crítico: en primer lugar, la necesidad de un cambio del rol docente a facilitador del aprendizaje y el diseño de programas enfocados en desarrollar competencias prácticas y solución de problemas. En segundo lugar, la instrumentalidad de las ideas considera al pensamiento y la acción como inseparables lo que a su vez fomenta la reflexión crítica. En tercer lugar, se toma en cuenta a la mente con base al desarrollo humano promovido por el proceso social y el uso del lenguaje. Por último, la cultura al considerar que los valores sociales son versátiles al tiempo, promueve una actitud abierta y flexible al conocimiento y la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes.

Así también, según [Díaz y Hernández \(2002\)](#), el pensamiento crítico y el *aprendizaje significativo* son dos conceptos interconectados que cumplen un papel prioritario en la educación y el desarrollo intelectual. El pensar críticamente involucra analizar, evaluar y sintetizar información de forma objetiva y racional, impulsando la reflexión y toma de decisiones fundamentadas. Por otro lado, el aprendizaje significativo hace referencia a la adquisición profunda y relevante de conocimientos y habilidades.

Cuando se logra el aprendizaje significativo, el conocimiento nuevo se atañe de forma sustantiva con el previo y se fusiona en la organización cognitiva del sujeto, lo que facilita la retención a largo plazo y la transferencia del conocimiento a diferentes contextos.

## 5. Metodología

El presente trabajo investigativo se centra por un estudio de naturaleza exploratoria, descriptiva y explicativa. Es un estudio exploratorio porque identifica la problemática en el contexto educativo relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico y el ABP, mediante un análisis de literatura académica, donde se exploran diversas teorías y modelos, así como la revisión de investigaciones previas que abordan esta relación. Para recopilar datos, se diseñan encuestas dirigidas a estudiantes, enfocadas al proceso de aprendizaje, y se llevan a cabo entrevistas a profundidad dirigidas a docentes con el propósito de explorar sus prácticas pedagógicas y su conocimiento sobre el ABP.

La investigación tiene un enfoque descriptivo porque contribuye a elaborar un informe sobre el conocimiento y la aplicación del ABP en el contexto del bachillerato general unificado, a través de la recopilación de datos mediante encuestas y entrevistas, sobre la metodología utilizada en la asignatura de Emprendimiento y Gestión, así como las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes.

Además, el estudio se basa en un enfoque explicativo porque permite analizar las respuestas de las encuestas y las entrevistas para identificar patrones, tendencias y posibles correlaciones entre el ABP y el desarrollo del pensamiento crítico. Se investigan las causas y razones subyacentes detrás de las estrategias usadas por los educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, y las posibles relaciones entre la implementación del ABP y los resultados educativos en términos de pensamiento crítico de los sujetos educativos. Los hallazgos fueron comparados con la bibliografía especializada para enriquecer la comprensión de los resultados obtenidos.

En el documento predomina una combinación de enfoques que proporciona una visión integral de la temática en cuestión. Se trata de una investigación mixta, la cual según [Hernández Sampieri et al. \(2014\)](#) “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias)” (p. 534). Además, la investigación se apoya en los métodos lógico-científicos (deductivo-inductivo), respaldado por la metodología fenomenológica hermenéutica, que según [Aguilar \(2019\)](#) se propone comprender cómo las personas experimentan y piensan, utilizando categorizaciones para analizar sus percepciones del mundo.

Con base a [Bolaños \(2020\)](#) y con el objetivo de confirmar y correlacionar los datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo que se integra perspectivas teóricas, se adopta el diseño DITRAC (Estrategia Concurrente de Triangulación). Para el efecto, se revisa fuentes secundarias (bibliografía especializada, artículos académicos, entre otros) y aplica fuentes primarias (encuestas y entrevistas), la cuales se procesan para desarrollar estrategias didácticas destinadas a enriquecer la práctica pedagógica del nivel de bachillerato ecuatoriano.

En este contexto, se toma como referencia una institución educativa pública situada en el sector periférico noroccidental de Quito, a través de la cual se inicia con el diagnóstico de los procesos de enseñanza y se enfoca en el aporte teórico cognitivo y la didáctica del ABP.

La recopilación de datos de fuentes primarias se obtiene de dos poblaciones de estudio: estudiantes y docentes. La información recabada a **estudiantes** se ejecuta mediante la técnica de encuesta y utiliza como instrumento un cuestionario por contenido conformado por 10 preguntas cerradas; mediante un muestreo aleatorio simple lo que en palabras de [Muguirra \(2022\)](#) garantiza que cualquier persona dentro del grupo de interés tenga una igual posibilidad de ser elegida. Además, se aplica un muestreo probabilístico estratificado proporcional para determinar los estratos muestrales de los diferentes subniveles del Bachillerato General Unificado (BGU).

La población de estudio es finita y está compuesta por 1406 estudiantes en total, con edades entre 14 y 20 años distribuidos de la siguiente manera: 1ero BGU 602, 2do BGU 423 y 3ro BGU 381, del año lectivo 2022-2023. Con base a lo cual se establece como tamaño muestral un total de 302 estudiantes.

Para la recopilación de información **docente** se aplica una entrevista a profundidad con el apoyo de una guía de entrevista, estructurada por 7 preguntas abiertas. Esta técnica según [Sánchez et al. \(2021\)](#) se caracteriza por reuniones frontales entre el investigador y entrevistado, con el fin de establecer opiniones y perspectivas con relación a experiencias o situaciones vividas. La población de estudio docente es finita, compuesta en total por 4 docentes de la asignatura Emprendimiento y Gestión en el nivel BGU. La información obtenida permite determinar las orientaciones didácticas que manejan los docentes en el aula y si la preparación profesional que tienen, les consiente potenciar el pensar crítico en los sujetos educativos desde la práctica de enseñanza- aprendizaje.

### 5.1. Análisis y Discusión

Según el [Ministerio de Educación del Ecuador \(2016\)](#), el área del módulo interdisciplinar de Emprendimiento y Gestión contribuye significativamente al perfil de egreso del Bachillerato, ya que se orienta al desarrollo de habilidades relacionadas con la creatividad, innovación, tolerancia al riesgo, liderazgo y gestión. Estas habilidades capacitan a los estudiantes para enfrentar desafíos, resolver problemas y establecer metas, al mismo tiempo que fomentan la criticidad y creatividad en la toma de decisiones.

El término “emprendimiento” proviene del francés “entrepreneur”, que implica la disposición para la toma de decisiones y la iniciativa. Actualmente, la búsqueda de oportunidades emprendedoras, según [Alemany et al. \(2011\)](#), se centra en un enfoque de pensamiento, razonamiento y acción destinado a identificar posibilidades empresariales y crear valor. Este enfoque abarca aspectos tanto económicos como sociales, beneficiando tanto al emprendedor como a su entorno.

La población de estudio estuvo compuesta por estudiantes con edades comprendidas entre 14 y 20 años, siendo el 58.9% de género femenino y el 41.1% de género masculino.

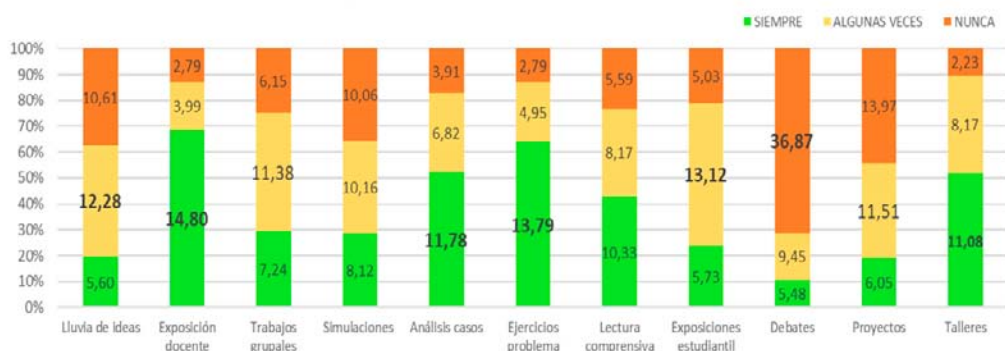
En la **pregunta número 1** de la encuesta, se investigó *el interés académico de la asignatura*, y los resultados revelaron que el 51.7% de los estudiantes de BGU está interesado en sus contenidos. Según [Ennis \(1985\)](#), como se citó en [López, 2012](#), “el pensamiento crítico consta de habilidades (aspecto cognitivo) y disposiciones (aspecto afectivo)” (p. 44). Uno de los factores más relevantes en el aspecto afectivo es la motivación. Por lo tanto, estos resultados proporcionan una base sólida para la planificación de estrategias metodológicas que se relacionen con los intereses de los estudiantes.

Por otro lado, de acuerdo con [Díaz Barriga \(2006\)](#), “el aprendizaje es un proceso multidimensional de apropiación cultural que implica el pensamiento, la afectividad y la acción” (p. 1), donde el interés por aprender y la acción están estrechamente relacionados para lograr procesos significativos.

En relación a la **pregunta número 2** sobre *el uso de estrategias didácticas en clase*, se observa que, desde la perspectiva de los encuestados, en el parámetro de frecuencia “siempre”, las estrategias utilizadas por parte de los docentes son variadas; sin embargo, a decir de los estudiantes, las estrategias más empleadas son: la exposición docente con 14,80%, el uso de ejercicios problema con 13,79% y análisis de casos con 11,78%. Respecto al parámetro “algunas veces”, las estrategias que se destacan son las exposiciones estudiantiles con un 13,12%, la lluvia de ideas con 12,28%, los proyectos con 11,51% y los trabajos grupales con 11,38%. En la categoría “casi nunca”, la estrategia que se destaca es el debate con un 36,87%. (Ver Figura 3).

### Figura 3

*Evalue la utilización de estrategias didácticas en clases de Emprendimiento.*



Fuente: Elena Pazos. Investigación de campo / encuestas estudiantes.

Estos resultados sugieren que, si bien los docentes emplean con frecuencia la exposición y los ejercicios problema, también están abiertos a utilizar una variedad de estrategias en el aula, como el análisis de casos y talleres, para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje. Esto refleja su intención de animar la participación de los sujetos educativos y la generación de ideas, aunque no lo hacen en todas las clases. En la **pregunta número 3**, relacionada con



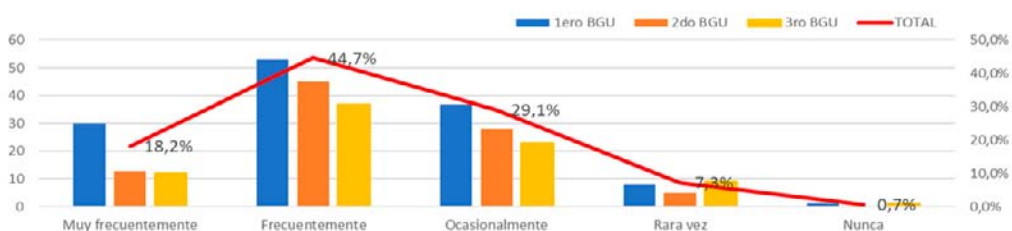
las estrategias didácticas que contribuyen al aprendizaje, los encuestados señalan que los talleres y la exposición del docente, ambos con un 15,2%, son las que más contribuyen a su proceso de aprendizaje. Esto refleja una mayor inclinación hacia un enfoque tradicional y pasivo del aprendizaje. Además, el 12,3% muestra preferencia por los trabajos grupales, el 11,6% por la simulación empresarial y el 11,3% por los ejercicios problema, considerando estas estrategias como relevantes.

Estos resultados apuntan una preferencia hacia estrategias tradicionales, pero también indican un reconocimiento de la importancia de actividades de aprendizaje activas y participativas, como los trabajos grupales y los ejercicios problema, que son fundamentales en enfoques como el ABP. Esto subraya la necesidad de explorar más a fondo el uso de estas estrategias en el entorno educativo.

En la **pregunta número 4**, al indagar si los *temas desarrollados en clase se relacionan con su entorno o tienen aplicaciones en la vida diaria*, los estudiantes respondieron de la siguiente manera: el 44,7% mencionó que esto ocurre de forma “frecuente”, el 29,1% indicó que sucede “ocasionalmente”, y el 18,2% dijo que es “muy frecuente”. Un hallazgo relevante es que un porcentaje muy bajo, solo el 0,7% de los estudiantes, señaló que “nunca” se establece una conexión o aplicación de los temas en su vida cotidiana. (Ver Figura 4).

#### Figura 4

*Los temas desarrollados en clase se relacionan con su entorno y/o tienen una aplicación para la vida.*



Fuente: Elena Pazos. / encuestas estudiantes.

Esto sugiere que la mayoría de los encuestados perciben una relación entre los temas académicos y su vida diaria, lo que puede considerarse un aspecto positivo en términos de la relevancia y el impacto de la enseñanza. Sin embargo, aún existe un porcentaje considerable que piensa esta relación como ocasional. Esto podría ser una oportunidad para fortalecer aún más la conexión entre la educación y la vida de los estudiantes, quizás a través de estrategias activas, como el ABP.

En la **pregunta número 5**, que exploró *el significado del pensamiento crítico*, se observa que el 62,3% de los estudiantes logró identificar correctamente su definición, mientras que solo un 1,3% afirmó que se trata de replicar los pensamientos de otras personas en las redes sociales. Aunque un alto porcentaje de estudiantes identificó correctamente este concepto, es importante promover habilidades investigativas más sólidas entre los estudiantes.

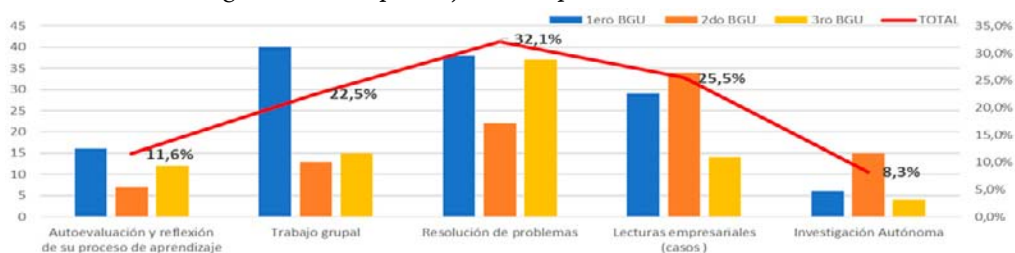
La respuesta del 27,2% de los estudiantes que relacionan el pensamiento crítico con “comentar lo que entienden de forma personal” puede indicar una falta de comprensión más profunda sobre lo que implica realmente esta habilidad. Fomentar la importancia de la investigación y el análisis crítico puede ser beneficioso para aclarar conceptos erróneos y fortalecer la comprensión del pensamiento crítico.

En la **pregunta número 6** sobre *las habilidades que se desarrollan durante las clases de Emprendimiento*, los estudiantes afirman que las tres habilidades que más se aplican son: el análisis (63,9%), seguido de la habilidad para trabajar en grupo (44,7%) y el liderazgo (35,4%). Es importante destacar que las habilidades investigativas (31,5%) y de toma de decisiones (32,1%) también tienen un resultado significativo. Sin embargo, se observa que la habilidad de autonomía, con un 14,6%, es la que menos se trabaja en el aula. A partir de estos resultados, se infiere que, en la población de estudio, las habilidades de análisis, trabajo en grupo, habilidades investigativas y toma de decisiones se han desarrollado principalmente a través de estrategias metodológicas tradicionales. Por otro lado, la revisión teórica sugiere que la combinación de estas habilidades a través del ABP podría promover procesos de aprendizaje más integrales y participativos.

En la **pregunta número 7**, se cuestiona a los estudiantes sobre *la estrategia didáctica que mejora su capacidad de análisis en clase*. Los resultados muestran que la resolución de problemas es la estrategia didáctica más destacada, con un 32,1% de los estudiantes, considerándola como la más efectiva. Esto indica que los estudiantes valoran la aplicación práctica y el pensamiento crítico en el desarrollo de sus habilidades analíticas. Le siguen en importancia las lecturas empresariales (25,5%) y los trabajos grupales (22,5%). Estos resultados apuntan que los educadores podrían beneficiarse de la implementación de múltiples enfoques para satisfacer las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje (Ver Figura 5).

**Figura 5**

*Seleccione la estrategia didáctica que mejora su capacidad de análisis en clase.*



Fuente: Elena Pazos. Investigación de campo / encuestas estudiantes.

En la **pregunta número 8**, se consulta si el docente fomenta *la participación activa durante el desarrollo la clase*. El 58,9% de los estudiantes menciona que los docentes fomentan “muy frecuentemente” su participación de manera activa, seguido por un 35,4% que lo hace de manera “frecuente”. En conjunto, estos porcentajes indican que un significativo 94,3% de docentes estimula la participación activa. Estos resultados sugieren que la mayoría de los docentes está haciendo esfuerzos para fomentar la participación activa de los sujetos educativos, lo que puede ser un indicio positivo de un ambiente de aprendizaje participativo y estimulante. Sin embargo, sería necesario considerar otros componentes, como la calidad de la participación activa y la interacción en el aula, para lograr una completa comprensión de la dinámica de enseñanza y aprendizaje en el entorno educativo.

En la **pregunta número 9**, se indaga si *los docentes refuerzan los conocimientos* cuando existen dificultades en el aprendizaje. Los estudiantes expresan que los docentes “siempre” realizan acciones de refuerzo de conocimientos cuando se presentan dificultades en el aprendizaje en un 73,5%, mientras que un 16,6% indica que lo hacen “casi siempre”. Dentro del proceso de enseñanza, la evaluación formativa desempeña un papel importante para determinar el progreso de las destrezas educativas. En este sentido, el refuerzo pedagógico permite la consolidación del conocimiento. Los resultados indican que, según la percepción de los es-

tudiantes, los docentes están tomando medidas para apoyar y reforzar el aprendizaje cuando los estudiantes enfrentan dificultades. Esto podría indicar una buena práctica por parte de los educadores en la gestión de las necesidades individuales de los sujetos educativos y en la adaptación de su enseñanza para abordar las dificultades de aprendizaje.

En la **pregunta número 10**, un 40,1% de los estudiantes señala que *la organización de trabajo que favorece sus actividades académicas* son los grupos de 3 a 5 personas, seguido por un 32,1% que considera que trabajar en parejas es la mejor manera. Según estos resultados, el 72,2% de los estudiantes prefiere el trabajo colaborativo en lugar del trabajo individual. Esto crea un ambiente propicio para el apoyo mutuo entre compañeros y la consideración de diferentes perspectivas. Los educadores pueden usar esta información para adaptar sus enfoques pedagógicos y diseñar actividades que se ajusten a las preferencias de organización y estilos de aprendizaje.

Como parte del proceso investigativo, se efectuaron simultáneamente entrevistas a los **docentes** de Emprendimiento y Gestión. Estos docentes, a pesar de contar con experiencia en el campo educativo, poseen perfiles profesionales de tercer nivel que no están directamente relacionados con la docencia, principalmente debido a la naturaleza de la asignatura. De hecho, solo el 25% de ellos tiene una formación formal de cuarto nivel en el campo educativo. A continuación, se revisan los resultados alcanzados a través de las entrevistas:

En respuesta a la **pregunta número 1**, sobre *las estrategias didácticas que más utiliza dentro de su proceso de enseñanza aprendizaje*, los docentes indican que utilizan una variedad de estrategias didácticas en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las más frecuentemente empleadas se encuentran la exposición docente, la lluvia de ideas, talleres, lecturas, trabajos grupales, observación, exposiciones estudiantiles, casos simulados y proyectos. En particular, el 50% de ellos resalta que las actividades prácticas y los talleres grupales son las estrategias más frecuentes en su enseñanza. Según su opinión, estas estrategias son especialmente efectivas cuando se relacionan con situaciones familiares y cotidianas, lo que favorece el aprendizaje de la asignatura.

En respuesta a la **pregunta número 2**, con relación *al principal problema en el proceso pedagógico*, los docentes destacan varias dificultades principales en el proceso pedagógico. En primer lugar, el 50% de los docentes considera que uno de los desafíos clave es el programa académico sobrecargado y las presiones para cubrir una gran cantidad de información en un tiempo limitado. Esto limita su capacidad para incluir de manera regular actividades que fomenten el desarrollo de habilidades para pensar críticamente, que son fundamentales. Además, un 50% de los docentes señala que la falta de atención de los estudiantes a sus procesos de aprendizaje y las distracciones tecnológicas, como el uso inapropiado de los teléfonos celulares, son obstáculos importantes para la enseñanza efectiva.

Otra limitación identificada está relacionada con el tamaño de los grupos. Un 25% de los entrevistados considera que tener un gran número de estudiantes en sus clases dificulta el avance de los procesos orientados al desarrollo de habilidades críticas. A pesar de promover el diálogo y la reflexión verbal en el aula, la promoción de procesos escritos que requieren un pensamiento más profundo, así como la retroalimentación y el seguimiento, no pueden llevarse a cabo de manera efectiva debido a la limitación de tiempo y al elevado número de estudiantes.

En respuesta a la **pregunta número 3** sobre *si los estudiantes reflejan pensamiento crítico* en sus actividades educativas, se destacan diversas perspectivas. Un 50% de los docentes menciona que los estudiantes muestran muy poco pensamiento crítico. Argumentan que esto se debe a la familiaridad de los estudiantes con procesos de memorización y mecanización, y cualquier desviación de sus métodos habituales les resulta difícil de asimilar. La tendencia de

los estudiantes hacia un enfoque tradicional de aprendizaje es compartida por los docentes en esta pregunta. Además, un 25% de los docentes considera que el miedo a cometer errores limita a los estudiantes para expresar sus pensamientos y opiniones.

Por otro lado, un 25% de los docentes sostiene que los estudiantes sí reflejan pensamiento crítico, especialmente cuando trabajan de manera contextualizada, lo que les permite expresar sus opiniones sobre los temas tratados. En este punto, se infiere que los docentes limitan la comprensión del pensar crítico al hecho de emitir juicios y opiniones. También mencionan que, en los últimos períodos académicos, han intentado generar espacios de reflexión personal relacionados con el entorno de los estudiantes para promover el desarrollo del análisis y la reflexión. Sin embargo, consideran que la falta de hábitos lectores, las distracciones tecnológicas y aspectos emocionales, como el miedo a equivocarse, influyen negativamente en la expresión del pensamiento crítico por parte de los sujetos educativos.

En respuesta a la **pregunta número 4** sobre la *metodología recomendada para desarrollar el pensamiento crítico*, los docentes expresan preferencias variadas. El 25% de ellos sugiere el uso de estrategias como trabajos grupales, mesas redondas, aula invertida, ABP y casos simulados relacionados con el entorno y la aplicación para la vida. El 50% de los docentes coincide en la importancia de fomentar situaciones en las que los estudiantes puedan expresar sus opiniones, las cuales deberían ser valoradas, revisadas en grupos pequeños y discutidas en plenarios. Esta preferencia sugiere la necesidad de crear un entorno de aprendizaje participativo y centrado en el sujeto educativo para promover la reflexión y el intercambio de ideas como parte del proceso de desarrollo del pensar crítico.

En la **pregunta número 5**, todos los docentes están de acuerdo en que *el uso de estrategias didácticas que relacionen el conocimiento con el entorno* y tengan aplicaciones en la vida cotidiana es de vital importancia para esta asignatura y deben ser utilizadas de manera regular. El 75% de ellos afirma que utilizan el desarrollo de ejercicios prácticos a través de actividades que involucran la revisión de recursos y la aplicación de conocimientos vinculados a su entorno inmediato, como situaciones familiares. Un 25% sostiene que las actividades interdisciplinarias impulsan una mejor comprensión y relación con el entorno, mientras que el 50% menciona que la mejor forma de lograrlo es a través de casos empresariales y simulaciones. Estos resultados reflejan la relevancia de la contextualización y la aplicación práctica de los conceptos en la enseñanza de esta asignatura, lo que puede aumentar la relevancia y el impacto del aprendizaje en la vida de los educandos.

En la **pregunta número 6**, sobre *la mejor forma de trabajo*, los docentes están unánimemente de acuerdo en que se obtienen los mejores resultados de aprendizaje en esta asignatura cuando se utiliza el trabajo en equipo. Consideran que la colaboración activa entre los miembros del equipo estimula y enriquece la discusión de ideas. Por esta razón, recomiendan mantener los grupos reducidos, con un máximo de tres o cuatro integrantes. Esta forma de trabajo es compartida con los estudiantes y se convierte en un elemento fundamental dentro del ABP.

En la **pregunta número 7**, con relación a la opinión docente sobre el *ABP como estrategia que apoye el pensar crítico*, todos manifiestan que, si bien no la han aplicado al 100% o con frecuencia; consideran que esta metodología permite a los estudiantes a través de la presentación de un problema a solucionar, analizar y dar su criterio mediante el uso de lecturas empresariales, vinculaciones con su entorno inmediato, investigación y acciones que apoyen la toma de decisiones. Indicaron que, al principio, las soluciones pueden no ser óptimas, pero con nuevos intentos, los estudiantes pueden encontrar enfoques más estructurados y fundamentados.

Sin embargo, también identificaron desafíos que deben superarse para que el ABP sea efectivo. Uno de estos desafíos es la necesidad de un cambio cultural y de actitud por parte de los estudiantes y docentes, ya que este enfoque requiere una mayor responsabilidad y compromiso de los sujetos educativos en su propio proceso de aprender. El ABP puede ser un enfoque desafiante para algunos estudiantes que prefieren una enseñanza más tradicional basada en la exposición docente.

Además, la falta de preparación y capacitación adecuada de los docentes es un obstáculo, ya que muchos de ellos no han recibido formación en estrategias pedagógicas para fomentar el pensamiento crítico debido a su formación profesional no relacionada con la educación. También destacaron la importancia de diseñar problemas relevantes y proporcionar retroalimentación y evaluación efectiva del proceso de aprendizaje.

Para tener éxito en la aplicación del ABP, los docentes consideran fundamental crear espacios de intercambio y reflexión entre ellos. Esto permitirá comprender mejor cómo aprenden los estudiantes y cómo pueden desempeñar su papel de facilitadores del aprendizaje colaborativo y del aprendizaje autónomo que promueve el ABP.

## 5.2. Resultados

Luego de analizar los datos obtenidos mediante la investigación de campo y la investigación documental, a continuación, se establecen algunos lineamientos para el desarrollo del pensamiento crítico a través del ABP, como aporte para implementar esta metodología en el aula.

El ABP se destaca como una metodología activa que difiere de otros enfoques de enseñanza al no centrarse en la transmisión unidireccional de información por parte del educador; en cambio, pone énfasis en el aprendizaje dinámico y colaborativo del estudiante. Además, se enfoca en situaciones reales y problemas complejos en lugar de casos abstractos o hipotéticos para promover el razonamiento crítico y asegurar un alto nivel de motivación en los estudiantes.

Tomando en cuenta que esta metodología parte con la presentación de un problema real o simulado, es importante considerar las siguientes características para la formulación del problema:

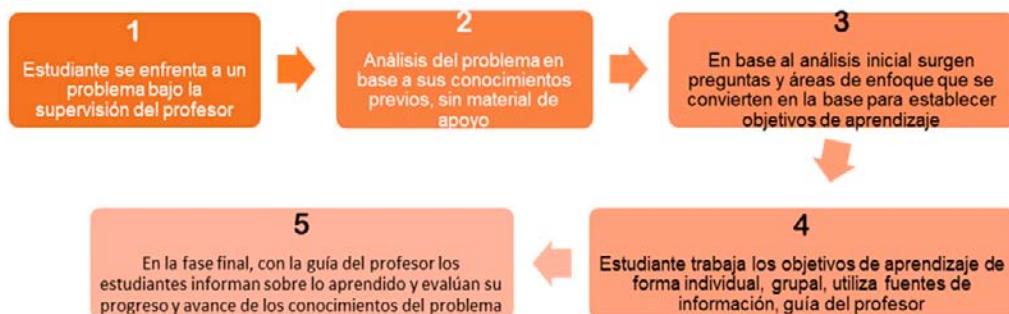
**Tabla 2**

***Características Formulación del Problema.***

Relevancia y relación con los objetivos educativos y situaciones reales de interés y motivación.
Orientarse hacia la resolución argumentada, fomentando el análisis y la revisión de hechos lógicos.
El docente determinar la extensión y complejidad del problema dentro de un proceso colaborativo, proporcionando espacio, tiempo, recursos e información de apoyo.
El inicio del problema debe plantearse a través de preguntas desafiantes.
El diseño del problema integra el contenido y conocimientos previos de los estudiantes, fomentando un enfoque interdisciplinario, autónomo y proactivo.

**Elaborado por:** Elena Pazos a partir de Duch (1999, como se citó en ITESM,2004). Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - ITESM. (2004). Características de los problemas en el ABP. p.11 <https://acortar.link/oQZwP1>

Este proceso requiere un cambio de esquema tanto en estudiantes como en docentes para lograr aprendizajes más significativos. Según [Escribano y Del Valle \(2008\)](#) establecen el siguiente proceso para el trabajo del estudiante en el ABP (ver Figura 6):

**Figura 6***Proceso de trabajo del estudiante en el ABP.*

Fuente: Elena Pazos a partir de Escribano y Del Valle (2008). Procesos cognitivos implicados en el ABP. P. 26. <https://bit.ly/40DVgnJ>.

A continuación, se propone algunas estrategias didácticas para incitar el análisis crítico en cada fase de trabajo del estudiante:

### ***Fase 1: Presentación del Problema***

En la fase inicial, según ITESM (2014) los estudiantes pueden experimentar resistencia debido a su falta de familiaridad con el trabajo en grupo. Por lo tanto, se recomienda fomentar la investigación de temas atractivos para los estudiantes y crear entornos propicios para la discusión.

El papel del profesor aquí es actuar como guía y apoyar la determinación de roles dentro del grupo para desarrollar un problema específico, que puede ser seleccionado o diseñado. Para abordar este desafío, se pueden aplicar diversas estrategias:

**Dilema ético:** Introducir conflictos éticos relacionados con el problema para estimular el pensamiento crítico sobre cuestiones morales y sociales.

**Lluvia de ideas:** Realizar una lista inicial de ideas en la que los estudiantes planteen todas las posibles soluciones y enfoques para el problema, sin evaluarlos aún.

**Pregunta abierta:** Presentar un problema que no tenga una solución única y clara, lo que requerirá que los estudiantes exploren diferentes soluciones posibles.

**Estimular la curiosidad:** Incentivar a los estudiantes a plantear preguntas iniciales sobre el problema antes de comenzar a analizarlo. Esto promoverá la exploración y el pensamiento crítico desde el principio.

### ***Fase 2 Analizar el Problema en base a Conocimientos Previos***

En esta fase el estudiante lee y analiza entorno del problema mediante la discusión grupal de los puntos requeridos para establecer un acuerdo. Para Marín et al. (2014), el trabajo conjunto de sujetos que poseen características heterogéneas, pero con un nivel similar de conocimiento permite el alcance de fines comunes.

Algunas estrategias que en esta fase impulsan el pensar de forma crítica son:

**Debate crítico:** Involucra organizar una sesión en el aula donde se discuten diversas perspectivas sobre un problema, fomentando la argumentación crítica y desafiando en palabras de Cárdenas (2011) sus conocimientos previos, promoviendo el análisis y la estructura de ideas para construir argumentos sólidos.

**Mapas conceptuales/redes semánticas:** Para Cárdenas (2011), estas herramientas ayudan a visualizar y profundizar ideas clave relacionadas con un problema, lo que simplifica la comprensión. Los mapas conceptuales representan relaciones conceptuales del problema, mientras que las redes semánticas muestran conexiones entre palabras o conceptos, revelando similitudes y significados.

**Estrategia ERR (Enfrentamiento, Reducción y Reflexión):** Esta estrategia implica según Aguilar (2017), que los estudiantes se enfrenten inicialmente al problema o situación, identifiquen sus características y propiedades, reduzcan los elementos esenciales del problema y reflexionen sobre sus características esenciales.

**Estrategia PNV (Positivo, Negativo, Vigente):** Para Aguilar (2017) y Silva (2016), esta estrategia consiste en evaluar los aspectos que favorecen y afectan un problema o situación, al mismo tiempo que se identifican las características vigentes en un contexto específico, ayudando a determinar las particularidades relevantes.

**Estrategia RTE (Representación, Transformación y Evocación):** Mediante esta estrategia, según Aguilar (2017) se promueve la representación de las características del objeto, problema o situación utilizando herramientas visuales. Luego, se busca transformar estas características para generar representaciones más complejas o abstractas y construir nuevos conceptos o esquemas. Por último, se relaciona la situación actual con experiencias previas, lo que lleva a la generación de nuevas soluciones o productos.

### *Fase 3 Surgen Preguntas y Establecen Objetivos de Aprendizaje*

En esta etapa, los estudiantes realizan un diagnóstico de la situación formulando preguntas sobre lo que necesitan conocer para dar solución al problema identificando conceptos clave. Algunas estrategias que apoyan este proceso son:

**Plan de trabajo:** Creación de un documento que incluye acciones para abordar las exigencias de conocimiento reconocidas. De acuerdo a ITESM (2004), este plan ofrece recomendaciones, soluciones y posibles hipótesis, presentadas en un esquema que muestra diferentes opciones para alcanzar los objetivos y resolver el problema.

**Cuestionamiento socrático:** Emplear el método socrático para hacer preguntas reflexivas que ayuden al sujeto educativo a cuestionar sus creencias y establecer objetivos de aprendizaje más profundos.

**Preguntas críticas:** El motivar la formulación de preguntas más allá de la información evidente y desafiar suposiciones, busca generar la necesidad de respuestas completas en lugar de respuestas simples de sí o no. Para Cárdenas (2011) esto fomenta la exploración y el desarrollo de respuestas basadas en el conocimiento previo.

**Estrategia IES (Interés, Expectativa y Sentido):** Esta estrategia planteada por Aguilar (2017) pretende guiar el aprendizaje a través de preguntas que despierten el interés, generen expectativas sobre los beneficios del conocimiento y den sentido al aprendizaje al mostrar su utilidad o relevancia para el estudiante.

**Estrategia CMI (Comparación Mediante la Interrogación):** Según Aguilar (2017) esta estrategia consiste en plantear un grupo de ejemplos, casos, objetos, problemas o temas, donde mediante preguntas guía, se explora e identifica similitudes y diferencias, ayudando al análisis y comprensión de los conocimientos.

#### ***Fase 4 Trabajar los Objetivos de Aprendizaje de Forma Individual o Grupal***

En este punto, se desarrollan habilidades de indagación al recolectar información de varias fuentes para cumplir con las metas de aprendizaje y dar solución al problema. Se pueden utilizar estrategias como:

**Aprendizaje cooperativo:** Grupos pequeños, que colaboran y resuelven problemas juntos, fomentando la solidaridad y el respeto. Para [Rojas \(2011\)](#) esto fortalece la comprensión de conceptos y la capacidad argumentativa, promoviendo la mentalidad abierta y la colaboración efectiva.

**Estudio de casos:** Analizar críticamente casos relacionados con el problema, aplicando su conocimiento y proponiendo soluciones fundamentadas. Esto permite explorar situaciones del mundo real a través de un estudio detallado y exhaustivo.

**Simulaciones y juegos:** Según [Díaz \(2018\)](#), estas actividades implican aprender mediante la experimentación práctica y la aplicación de conceptos en situaciones reales o simuladas, situaciones que aumentan la motivación y la retención del aprendizaje.

**Investigación crítica:** Se enfoca en evaluar críticamente fuentes de datos, verificar la autenticidad de los mismos y cuestionar suposiciones implícitas en la investigación, promoviendo el pensamiento crítico.

**Estrategia DIAPROVE (Diagnóstico, Pronóstico, Verificación):** De acuerdo a [Rivas y Saiz \(2023\)](#), al diagnosticar el problema mediante el desarrollo de la observación, el pronóstico mediante el uso combinado de hechos y deducción, permite el descarte de hipótesis y la verificación de los resultados.

**Estrategia ARDESO (Argumentar, Decidir, Solucionar):** Para [Rivas y Saiz \(2023\)](#), esta estrategia fomenta discusiones grupales donde se argumentan puntos de vista, defienden sus conclusiones y deciden de manera fundamentada sobre la solución.

**Estrategia RIA (Realidad, Inconveniente y Alternativa):** Con relación a esta estrategia, [Aguilar \(2017\)](#) menciona que se describe datos existentes e identifica problemas para finalmente proponer soluciones a situaciones concretas.

**Estrategia RADC (Reflexión, Acuerdo, Desacuerdo y Conclusión):** Según [Aguilar \(2017\)](#), esta estrategia involucra un proceso de análisis que comienza con la reflexión profunda sobre el tema, seguido de la identificación de acuerdos y desacuerdos, y culmina en la formulación de una nueva idea o conclusión relacionada con el asunto examinado.

#### ***Fase 5 Informar y Evaluar su Progreso:***

Considerando los resultados obtenidos, [ITESM \(2004\)](#) menciona que es crucial que el grupo elabore un informe que incluya recomendaciones, inferencias y soluciones relacionadas con el problema, basándose en datos y antecedentes relevantes; enfatizando la importancia de la retroalimentación constante durante todo el proceso.

A medida que el grupo avanza en su trabajo, es importante evaluar tanto el contenido de aprendizaje como las dinámicas entre los miembros del grupo. Las estrategias que apoyan esta fase son:

**Aprendizaje autodirigido:** Los estudiantes asumen la responsabilidad principal de su propio proceso de aprender, identificando objetivos, seleccionando recursos y evaluando su progreso en relación con los objetivos establecidos.

**Evaluación crítica de soluciones:** Invita a los estudiantes a evaluar de manera crítica sus propias soluciones y las propuestas de otros, considerando la eficacia, la ética y las implicaciones a largo plazo.



**Debate y retroalimentación:** Organiza debates y discusiones donde se expresan puntos de vista, defienden argumentos y reciben retroalimentación constructiva.

En el ABP, el docente actúa como facilitador, estimula el pensar crítico al plantear preguntas desafiantes, fomenta la reflexión y guía a los estudiantes en todas las etapas. La evaluación formativa durante el proceso les permite ajustar enfoques y mejorar mientras abordan el problema.

## 6. Conclusiones

Las estrategias metodológicas activas, especialmente el Aprendizaje Basado en Problemas ofrece una contribución valiosa con su enfoque en la ejecución pragmática de conocimientos y destrezas en situaciones reales, lo que permite la generación de habilidades críticas para solucionar problemas de manera efectiva. El ABP integra principalmente las teorías de Ausubel, Piaget y Vigotsky, enfocándose en cómo se aprende, el papel activo del aprendiz y la enseñanza guiada y recíproca en contextos educativos.

Al abordar problemas del mundo real, el aprender se torna una experiencia participativa e interactiva, donde se alienta a los estudiantes a hacer preguntas y buscar respuestas, promoviendo el análisis, la evaluación y la síntesis de la información, mediante procesos cognitivos que incluyen la percepción, atención, lenguaje, memoria, aprendizaje, motivación, pensamiento y resolución de problemas.

En el nivel de bachillerato general unificado ecuatoriano, la asignatura de Emprendimiento y Gestión se caracteriza por un enfoque interdisciplinario que se propone fomentar el pensar de manera crítica en los estudiantes. Aunque los docentes tienen conocimiento sobre el ABP como estrategia metodológica y reconocen su contribución para el desarrollo de formas de pensamiento crítico, su aplicación se ve obstaculizada por limitaciones de tiempo para la planificación; la falta de familiaridad; el escaso o nulo conocimiento sobre las fases y acciones cognitivas implicadas en su proceso; y/o el desconocimiento de estrategias que respalden su efectiva implementación. Es importante señalar que tanto los sujetos educativos como los educadores tienen una percepción parcial de esta habilidad, reduciéndola en algunos casos a la emisión de juicios u opiniones, donde prevalece el uso de estrategias de enseñanza con enfoques tradicionales pasivos que no promueven de forma efectiva las habilidades de pensamiento crítico.

Frente a esta problemática, es significativo tomar en cuenta que el aprendizaje implica un proceso multidimensional y bidireccional donde se integra aspectos cognitivos, afectivos y prácticos. La aplicación del ABP se convierte en un valioso aporte al fomentar el pensamiento crítico mediante la resolución de problemas, a la par que considera la dimensión afectiva al relacionar el aprendizaje con situaciones familiares o de interés del estudiante, para ser ejecutados de forma práctica o activa a través de grupos de trabajo que impulsan el “aprender a aprender”.

En este sentido, es relevante tomar en cuenta al diseñar estrategias pedagógicas, que los estilos de aprendizaje contemplan una serie de factores como el aspecto físico-sensorial, emocional, contextual, cultural, cognitivo, procedimental y actitudinal. La adopción de estrategias didácticas diseñadas para fomentar la habilidad de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autoevaluación que se relacionen de forma efectiva con el estilo de aprender de los educandos, dentro de las distintas fases del ABP puede desempeñar un papel crucial en la promoción del pensar críticamente. A pesar de la extensión de los contenidos curriculares, el cambio hacia enfoques de enseñanza más activos, promueve la transferencia y consolidación de conocimientos, desafiando los paradigmas tradicionales.

La utilización de estrategias didácticas como preguntas abiertas, mapas mentales, debates, PNV (Positivo Negativo Vigente), IES (Interés Expectativa Sentido), RADC (Realidad Acuerdo Desacuerdo Conclusión), autoevaluación, entre otras; facilitan el desarrollo de procesos intelectuales y, al mismo tiempo, permiten un mayor alcance de contenidos. Además, estas estrategias respaldan la implementación de evaluaciones formativas y de refuerzo, donde el factor motivacional facilita para que los educandos tomen conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, con base a los resultados, se establece que la investigación cumplió su objetivo de analizar el ABP como estrategia metodológica que involucra activamente una amplia gama de procesos y habilidades cognitivas básicas y de nivel superior; lo que a su vez fomenta el aprendizaje significativo al contextualizar la información en situaciones auténticas.

El presente artículo presenta una limitación en cuanto a barreras que puedan influir en el fomento del pensar crítico; limitaciones en el plan de estudios, en las evaluaciones estandarizadas o factores administrativos. El desarrollo de un estudio más amplio que incluya un tamaño poblacional mayor permitirá generalizar los resultados y contribuirá a la mejora educativa del Bachillerato General Unificado ecuatoriano.

## Referencias

- Aguilar, F. (2016). Implicaciones del conocimiento de la teoría de los estilos de aprendizaje en el ejercicio profesional del docente universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9 (18), 165-204. <https://doi.org/10.55777/rea.v9i18.1042>.
- Aguilar, F. (2017). Estrategias didácticas para desarrollar operaciones mentales en el sujeto que aprende. *Revista Topos*, 9, 45-54, <https://bit.ly/3G00Wim>.
- Aguilar, F. (2020). Contribuciones de la filosofía para la consolidación de la filosofía de la educación. *Revista Conrado*, 16(74), 99-111.
- Aguilar, F. (2019). La propuesta metodológica como una alternativa para la integración desaheres. *Revista Cátedra*, 94-110. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i2.1708>.
- Alemany, L., Alvarez, C., Planellas, M., y Urbano, D. (2011). *Libro Blanco de la Iniciativa Emprendedora en España*. Barcelona, España: ESADE - Fundación Príncipe de Girona. <https://bit.ly/3QX9ixv>.
- Barbán, V. (2020). Enseñar a pensar: una necesidad para un aprendizaje eficaz. *Elige Educar*, 1. <https://bit.ly/3MDoaPa>.
- Baro, A. (2011). Metodologías Activas y Aprendizaje por Descubrimiento. *Innovación y Experiencias Educativas*, 40. <https://bit.ly/3SE4ONo>.
- Barrows, H.S. (1986). Una taxonomía de métodos de aprendizaje basados en problemas. *Medical Education*, 20, 481-486. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>.
- Beltrán, J., Alcillo, I., Pérez, L., y Rodríguez, E. (2005). Aprender a aprender. Intervención estratégica en estudiantes de secundaria. *Psicología y Educación*, 1(2), 35-50. <https://acortar.link/j3rhWG>.
- Bolaños, R. (2020). *Investigación mixta aplicada a la Educación*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/46eXqv2>.
- Cárdenas, W. (2011). *Contribuciones de la lógica formal para el desarrollo del pensamiento en los niños de 12 años de edad de la Unidad Educativa San Patricio*. (Tesis. Quito: Universidad Politécnica Salesiana). <https://acortar.link/eCZnHh>.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. SCRIBD: Editorial Progreso. México. <https://acortar.link/c9kurE>.

- Cruz, P., y Hernández, L. (2021). El Aula Trasciende a lo Social: Pragmática del Pensamiento Crítico. *Paideia*, 69, 53-73. <https://doi.org/10.29393/PA69-10ATPL20010>.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <https://acortar.link/PH0ozK>.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill. <https://acortar.link/8jLJd5>.
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill Interamericana. <https://acortar.link/vZSGYG>.
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill Interamericana. <https://bit.ly/3SGhRya>.
- Díaz, J. E. (2018). Aprendizaje de las matemáticas con el uso de simulación. *Sophia*, 14(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.519>.
- Escribano, A., y Del Valle, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea S.A. Ediciones. <https://bit.ly/40DVgnJ>.
- Espinoza, J., Miranda, W., y Chafloque, R. (2019). Los estilos de aprendizaje Vark en estudiantes universitarios de las escuelas de negocios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 384-414. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.254>.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* <https://bit.ly/49DF3TM>.
- Guevara Mora, G. (2010). Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica para la Enseñanza del Tema de la Recursividad. *InterSedes Revista de la Regionales*, XI (20), 142-167. <https://acortar.link/okG9sq>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc GrawHill. <https://acortar.link/KluN4a>.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - ITESM, (2004). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo /Vicerrectoría Académica. <https://acortar.link/oQZwP1>.
- Kabato, I. (2020). *Psicoadapta. ¿Qué son los procesos mentales?* <https://acortar.link/o5trfU>.
- Loor, K., y Alarcón, L. (2021). Estrategias metodológicas creativas para potenciar los Estilos de Aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(48), 1-14. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i48.1934>.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60. <https://acortar.link/MMXSiv>.
- Marcos, B., Alarcón, V., Serrano, N., Cuetos, M., y Manzanal, A. (2021). Aplicación de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman para el desarrollo de competencias clave en la práctica docente. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 104-120. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.009>.
- Marín, V., Negre, F., y Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Revista Científica de Comunicación y Educación "Comunicar"*, 42, 35-43. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-03>.
- Mellado, R. (1958). El Pragmatismo y su influencia en la Educación. *Revista de la Universidad de Puerto Rico*, 6(1), 7-16, <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/18724/16077>.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Bachillerato General Unificado*. <https://acortar.link/mVbkac>.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Modelo Educativo Nacional Hacia la Transformación Educativa*. <https://acortar.link/toqZGi>.
- Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314>.
- Muguirra, A. (2022). *Muestreo aleatorio simple: ¿Qué es y cómo realizarlo?*. Question Pro. <https://acortar.link/MfcdR>.
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://acortar.link/xCFm0L>.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22. <https://bit.ly/40Eo2EF>.
- Rivas, S. y Saiz, C. (2023). Evaluation of the effectiveness of the ARDESOS-DIAPROVE critical thinking training programme. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101306. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101306>.
- Rodríguez, N. (2017). *Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico en Formación Ciudadana y Cívica*. Perú: Universidad César Vallejo. <https://bit.ly/47uvhkT>.
- Rojas, G. (2011). Uso Adecuado de Estrategias Metodológicas en el Aula. *Investigación Educativa*, 15(27), 182-187. <https://acortar.link/DYiG6d>.
- Román, J. M., y Catalina, J. (2005). Enseñanza de estrategias de elaboración de auto-preguntas. *Psicología y Educación*, 1(2), 13-34. <https://acortar.link/j3rhWG>.
- Sánchez, M., Fernández, M., y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica Universidad Israel*, 8, 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>.
- Schmidt, S. (2006). *El Aprender Haciendo viene desde John Dewey*. INACAP Corporación: <https://bit.ly/3u6u5ph>.
- Scriven, M., y Paul, R. (1987). *Conferencia Internacional Anual sobre Pensamiento Crítico y Reforma Educativa*. The Foundation for Critical Thinking. <https://acortar.link/HU6H3F>.
- Silva, A. (2016). *Método CoRT de Edward de Bono*. [Diapositivas de power point]. SlideShare. <https://acortar.link/r2aoBb>.
- Standaert, R., y Troch, F. (2011). *Aprender a Enseñar: una introducción a la didáctica general*. Quito, Ecuador: Manthra Editores. <https://acortar.link/76mIpb>.
- Steinbeck, R. (2011). El design thinking como estrategia de creatividad en la distancia. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(37), 27-35. <https://acortar.link/QAPYqX>.
- United Nations. (2023). *Report on the 2022 Transforming Education Summit*. UNESCO. <https://acortar.link/8WR4JJ>.
- Vilatuña, F., Guajala, D., Pulamarín, J. J., y Ortiz, W. (2012). Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. *Sophia*, 13, 123-149. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102006.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>

---

# Além da Ciência: a arte de pintar com terra para inclusão de pessoas com deficiência visual em conteúdos de solo

Jefferson Ferreira de Freitas Feitosa<sup>a</sup>, Thalyta Isis Lira Campos<sup>b</sup>, Wandercleyson da Silva<sup>a</sup> y Adriana de Fátima Meira Vital<sup>c</sup>

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil<sup>a</sup>. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil<sup>b</sup>. Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, Brasil<sup>c</sup>.

*Recibido: 28 de marzo 2024 - Revisado: 09 de septiembre 2024 - Aceptado: 08 de octubre 2024*

---


#### RESUMO


---


A diversidade de cores do solo pode ser um importante aliado para divulgar seu conhecimento junto a diferentes públicos, contribuindo para a compreensão de sua relevância como recurso vital que sustenta a vida no planeta. No Ensino Básico, o conteúdo sobre o solo ainda é fragmentado e descontextualizado. Considerando a educação de pessoas com deficiência visual, esse conteúdo é ainda mais limitado devido à falta de estratégias pedagógicas que aproximem esse público do tema. Este estudo teve como objetivo introduzir conceitos sobre o solo a pessoas com deficiência visual por meio de atividades de pintura com tinta de solo. Realizado no Instituto Hélio Góes em Fortaleza-CE, Brasil. Participaram da pesquisa alunos com cegueira e baixa visão. Para a condução do trabalho, foram aplicados questionários antes e depois da atividade e diálogos sobre o solo mediados por ferramentas táteis e produzidas tinta de solo e pinturas. Observou-se que os alunos tinham pouco contato com o conteúdo do solo na escola (57,1%), relacionavam o solo com atividades agrícolas ou de construção (71,4%) e desconheciam a tinta de solo (71,4%). Durante a prática, os alunos puderam perceber as diferentes texturas dos solos, demonstrando interesse na atividade, realizando posteriormente um evento escolar sobre solos com a exposição de suas pinturas. A metodologia de pintura com tinta terra promoveu uma maior per-

---

\*Correspondencia: [Jefferson Ferreira de Freitas Feitosa](mailto:Jefferson.Ferreira.de.Freitas.Feitosa@ufcg.edu.br) (J. F. F. Feitosa).

 <https://orcid.org/0000-0001-9438-1462> (01jeffersonferreira@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0002-6319-3933> (thalytaisispb@gmail.com).

 <https://orcid.org/0009-0005-1732-580X> (wandercleyson1@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0001-9936-8347> (adriana.fatima@professor.ufcg.edu.br).

cepção do solo, facilitando a compreensão de algumas características, importância e funções. A experiência bem sucedida destaca a importância de práticas inclusivas nas escolas para envolver pessoas com deficiência visual na educação sobre solos.

*Palavras-chave:* Educação especial; educação em solos; tinta de solo; inclusão social; redução de desigualdades.

---

## Beyond science: the art of painting with soil to include visually impaired people in the content of the soil

---

### *ABSTRACT*

---

The diversity of soil colors can be an important ally in the dissemination of knowledge to different audiences, contributing to the understanding of its relevance as a vital resource that sustains life on the planet. In Primary Education, the content on soil is still fragmented and decontextualized. Considering the education of visually impaired people, this content is even more limited due to the lack of pedagogical strategies that bring this audience closer to the topic. This study aimed to introduce concepts about soil to people with visual impairment through painting activities with soil paint. Conducted at the Hélio Góes Institute in Fortaleza-CE, Brazil, the research involved students with blindness and low vision. Questionnaires were administered before and after the activity, and floor dialogs were mediated by tactile tools; floor painting was produced and paintings were created. It was observed that students had little contact with soil content in school (57.1%), associated soil with agricultural or construction activities (71.4%), and were unfamiliar with soil painting (71.4%). During the practice, students were able to perceive the different textures of soils, showing interest in the activity, and subsequently organized a school event on soils with the exhibition of their paintings. The soil painting methodology promoted a greater perception of the soil, facilitating the understanding of some characteristics, importance and functions. Successful experience highlights the importance of inclusive practices in schools to involve people with visual impairment in soil education.

*Keywords:* Special education; soil education; soil paint; social inclusion; reduction of inequalities.

---

## Más allá de la ciencia: el arte de pintar con tierra para incluir a personas con discapacidad visual en el contenido del suelo

---

### *RESUMEN*

---

La diversidad de colores del suelo puede ser un aliado importante en la difusión del conocimiento a diferentes audiencias, contribuyendo a la comprensión de su relevancia como un recurso vital que sustenta la vida en el planeta. En la Educación Básica,

el contenido sobre el suelo todavía está fragmentado y descontextualizado. Considerando la educación de personas con discapacidad visual, este contenido es aún más limitado debido a la falta de estrategias pedagógicas que acerquen a esta audiencia al tema. Este estudio tuvo como objetivo introducir conceptos sobre el suelo a personas con discapacidad visual a través de actividades de pintura con pintura de suelo. Realizado en el Instituto Hélio Góes en Fortaleza-CE, Brasil, la investigación involucró a estudiantes con ceguera y baja visión. Se administraron cuestionarios antes y después de la actividad, y los diálogos sobre el suelo fueron mediados por herramientas táctiles, se produjo pintura de suelo y se crearon pinturas. Se observó que los estudiantes tenían poco contacto con el contenido del suelo en la escuela (57.1%), asociaban el suelo con actividades agrícolas o de construcción (71.4%) y no estaban familiarizados con la pintura de suelo (71.4%). Durante la práctica, los estudiantes pudieron percibir las diferentes texturas de los suelos, mostrando interés en la actividad, y posteriormente organizaron un evento escolar sobre suelos con la exhibición de sus pinturas. La metodología de pintura con pintura de suelo promovió una mayor percepción del suelo, facilitando la comprensión de algunas características, importancia y funciones. La experiencia exitosa destaca la importancia de prácticas inclusivas en las escuelas para involucrar a personas con discapacidad visual en la educación del suelo.

*Palabras clave:* Educación especial; educación del suelo; pintura del suelo; inclusión social; reducción de desigualdades.

---

## 1. Introdução

### 1.1. O Solo na Sociedade

O solo é formado pela decomposição lenta das rochas ao longo de séculos, influenciada por fatores como clima, relevo, microorganismos e tipo de rocha. Ele desempenha um papel crucial na manutenção da vida na Terra, oferecendo uma variedade de serviços ambientais como suporte para a produção de alimentos, fornecimento de matéria-prima para construções, regulação do ciclo da água e funções ecológicas sociais e econômicas vitais. No entanto, muitas pessoas associam o solo principalmente à agricultura, devido à falta de educação adequada sobre sua importância, o que pode contribuir para sua degradação (Canepelle et al., 2018).

É preocupante que a população urbana, especialmente, tenha uma compreensão restrita sobre a importância do solo e a necessidade de sua conservação. Esse fenômeno é comum em grandes centros urbanos, onde os solos ficam encobertos por ruas pavimentadas (Krzic et al., 2019).

Indivíduos que cresceram em áreas rurais podem ter uma percepção mais ampla sobre questões ligadas ao solo, como agricultura e manejo, enquanto aqueles que cresceram em áreas urbanas podem apresentar uma visão mais limitada (Sousa, 2021).

É essencial que o reconhecimento da multifuncionalidade dos solos e das ameaças que eles enfrentam seja abordado nos currículos de ciências do solo. Integrar essa compreensão em um currículo contemporâneo é fundamental para uma formação adequada (Brevik et al., 2022).

Diferentes áreas do conhecimento colaboram para aprofundar a compreensão dos significados, fornecendo subsídios para a reformulação do conteúdo. Assim, para garantir o equilíbrio ambiental e promover benefícios saudáveis para a humanidade, é essencial adotar estratégias que aumentem a relevância do solo.

Nos últimos anos, a importância do solo tem sido reconhecida em diversas áreas, indo além da comunidade científica. Trabalhos que abordam o solo para não cientistas (Lines-Kelly, 2004), sua relevância histórica (Minami, 2009), sua presença na arte (Feller et al., 2015) e nas ciências sociais (Granjou e Meulemans, 2023), e sua conexão com a saúde humana (Hettiarachch et al., 2023) têm ampliado a compreensão sobre a importância desse recurso natural.

Além disso, é necessário adotar abordagens que estimulem a compreensão da importância da conservação dos solos para as futuras gerações (Salomão et al., 2020). Assim, é crucial que a educação formal e não formal aborde o tema de maneira transdisciplinar, alcançando diversos públicos e promovendo a conscientização sobre sua importância.

## 1.2. A Educação em Solos

O solo como disciplina científica é relativamente jovem em comparação com outras disciplinas como biologia, química e física, que tiveram início no final do século XIX (Brevik e Hartemink, 2010). E quando mencionada, a educação em solos, tende a ser ainda mais jovem.

Em 1996, na França, foi lançada a “Campanha do Solo”, a qual considerava a necessidade de uma profunda e consistente mudança das pessoas em relação a esse recurso, com o objetivo de promover a conscientização sobre a importância do solo e incentivar práticas sustentáveis de manejo. Esse movimento estabeleceu uma comissão intitulada “Soil Education and Public Awareness” em 1998, desenvolvida pela Sociedade Internacional de Ciência do Solo (IUSS) (IUSS, 2003; Rabah et al., 2002).

Nessa perspectiva, vários projetos foram desenvolvidos no Brasil junto às escolas no ensino fundamental e médio como forma de desenvolver o tema solos por meio de materiais didáticos e visitas a universidades, apoiando o que viria a ser compreendido como Educação em Solos posteriormente (Lima, 2002; Muggler et al., 2006).

A Educação em Solos (ES) visa sensibilizar as pessoas sobre a importância da conservação desse recurso e promover a descoberta de sua essência, incentivando o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem contínua. É parte integrante da educação ambiental e deve ocupar um papel cada vez mais expressivo na formação educacional (Field et al., 2011; Megonigal et al., 2010; Muggler et al., 2006).

A inclusão do ensino sobre solos nas escolas é crucial, uma vez que muitos problemas ambientais estão relacionados à fragmentação do conhecimento, trabalhado de maneira superficial na educação básica. Assim, reconstruir conhecimentos fundamentais sobre o cuidado com o solo oferece uma base sólida para a introdução de conceitos-chave e para uma interação mais eficaz com o objeto de estudo (Pozza e Field, 2020).

Diversas estratégias podem ser adotadas na ES, como a integração curricular, atividades práticas, uso de recursos audiovisuais, oficinas e experimentos (Falcão e Falcão Sobrinho, 2021). Inovações como a aprendizagem baseada em problemas, recursos virtuais e parcerias com indústrias também ganham destaque, proporcionando uma abordagem mais ampla e envolvente (Brevik et al., 2022).

Nesse sentido, além dos livros didáticos tradicionais, o ensino em solos tem se beneficiado significativamente de projetos universitários nas escolas, bem como de blogs e sites especializados, ampliando as fontes de informação e permitindo uma aprendizagem mais abrangente (Brevik et al., 2022; Lima et al., 2020).

Contudo, apesar dos esforços para promover a temática, ainda há desafios em integrar estratégias educacionais da ES para alunos com deficiência visual.



### 1.3. A Educação de pessoas com deficiência visual

A deficiência visual é uma limitação na capacidade de enxergar objetos, podendo ser congênita (desde o nascimento) ou adquirida (causas externas) ao longo da vida (Gil, 2000). Segundo a 10ª revisão da Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10), a baixa visão é quando a acuidade visual é menor que 0,3 e maior ou igual a 0,05, medida com a tabela de Snellen, ou que tem seu campo visual menor do que 20° no melhor olho. Já a cegueira é quando a acuidade visual é menor que 0,05 ou o campo visual é menor que 10° (WHO, 2016).

Por muito tempo, as pessoas com deficiência foram excluídas e discriminadas em vários setores da sociedade, incluindo o ambiente escolar (Costa, 2012; Mosquera, 2010). Essa situação destacou a necessidade de criar a inclusão escolar desses alunos a fim de eliminar as barreiras vivenciadas por eles.

A proposta da educação inclusiva está voltada à aplicação de atividades estratégicas que permitam ao aluno desenvolver habilidades de percepção e sensibilidade nas atividades às quais estão inseridos, de maneira que todos aprendam juntos sem que aconteça discriminação, melhorando sua relação com os estudos (Alves, 1992; Nogueira et al., 2019).

Para que a inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares seja efetiva, é fundamental que os sistemas educacionais adotem meios e recursos, além de oferecer o suporte necessário para superar as barreiras no processo de aprendizagem (Pereira et al., 2019). Estudantes com deficiência visual precisam de recursos específicos para sua aprendizagem, como o Braille e o soroban, que são utilizados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para facilitar o processo de aprendizagem (SEC-BA, 2023).

Os processos educativos emancipatórios valorizam o uso de metodologias que promovem o protagonismo e a autonomia do estudante, colocando-o no centro do processo educativo, em contraposição ao paradigma tradicional (Gadotti, 2017).

Nessa abordagem, o professor assume o papel de facilitador da construção do conhecimento, enquanto os estudantes são instigados a explorar e resolver problemas, materiais que favorecem a compreensão ativa dos conteúdos. No caso de pessoas cegas, elas são capazes de alcançar os mesmos objetivos que os demais, embora o caminho para esse desenvolvimento possa ser diferente (Vigotski, 1997).

O uso de materiais manipuláveis permite a leitura tátil e contribui para a construção de significados. Entretanto, para que essas estratégias sejam eficazes, é essencial proporcionar uma experiência agradável para esse público (Silva et al., 2016).

Assim, os professores precisam adaptar-se e empregar estratégias pedagógicas adequadas, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja inclusivo e eficaz para alunos com deficiência visual.

### 1.4. O lúdico e a Tinta de Solo (Geotinta)

Os solos podem apresentar uma variedade de cores em função dos fatores e processos de sua formação (Lepsch, 2010). As tonalidades vermelhas advêm da hematita ( $\text{Fe}_2\text{O}_3$ ), as amarelas da goethita  $\text{FeO}(\text{OH})$ , as brancas, da caulinita  $(\text{Al, Mg, Fe})_4(\text{Si}_4\text{O}_{10})(\text{OH})_8$  e as pretas da pirolusita  $\text{MnO}_2$ . No entanto, o uso e o manejo do solo podem modificar essas cores, como o cinza em ambientes saturados de água ou o mais escuro devido à presença de matéria orgânica (Resende et al., 1995).

Esses pigmentos podem ser utilizados para colorir materiais ao serem misturados com solventes e fixadores, como água e cola branca, resultando na criação de uma tinta ecológica, conhecida como tinta de solo, tinta de terra ou geotinta.

A utilização do solo como matéria-prima para a produção de tinta oferece uma ampla variedade de cores e tonalidades, dependendo do tipo de solo. Essa técnica é de uso público e amplamente utilizada por pesquisadores e educadores do solo em todo o mundo (Azevedo e Vital, 2018; Carvalho et al., 2007).

A geotinta é um material atóxico, sem substâncias prejudiciais à saúde, que pode ser produzido de forma simples, adicionando água e cola branca ao solo.

Essa prática é uma estratégia eficaz para tornar o estudo do solo mais atrativo e lúdico, facilitando a comunicação e a ES. O aspecto lúdico tem um grande potencial transformador, permitindo ações colaborativas, descobertas, desafios e motivação, tornando-se uma ferramenta educacional poderosa para o desenvolvimento e aprendizado infantil (Silva et al., 2024; Vigotski, 1988). Por sua vez, a ludicidade por meio de experimentos e jogos, tem sido amplamente empregada como recurso didático para promover a ES (Oliveira et al., 2023).

Nesse estudo, o objetivo foi trabalhar o conhecimento do solo com pessoas com deficiência visual na educação básica por meio de pintura com geotinta e verificar o nível de compreensão e interesse gerado por essa prática, visando ampliar as práticas de ES e promover a inclusão social.

## 2. Métodos

Este estudo é uma pesquisa descritiva que utiliza uma abordagem quantitativa para atingir seus objetivos. As pesquisas descritivas têm como objetivo descrever as características de um fenômeno ou população e podem identificar relações entre variáveis por meio de análise quantitativa (Gil, 2017). A análise quantitativa utiliza números e gráficos para testar teorias e confirmar suposições. É útil para estabelecer fatos generalizáveis sobre um tópico. Métodos comuns incluem experimentos, observações numéricas e pesquisas com perguntas fechadas (Moraes, 1999).

Os alunos participantes da atividade eram adolescentes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto Hélio Góes – Sociedade de Assistência aos Cegos, localizado no município de Fortaleza, CE, Brasil. Todos possuíam restrições visuais, sendo de baixa visão ou cegueira.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, seguindo a resolução nº 510/2016, e foi aprovado.

### 2.1. Caracterização do ambiente de pesquisa

Fundado em 1942, o Instituto cuida da educação e integração social de crianças, adolescentes e adultos com deficiência visual, atendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, seguindo os princípios da Educação Especial direcionando suas normas e diretrizes nos subsídios oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (SAC, 2023).

O corpo docente é composto por professores com habilitação na área de deficiência visual, divididos entre os turnos da manhã e da tarde, com treinamento específico em orientação e mobilidade para melhor integração dos alunos.

O local conta com piso tátil, e se dispõe de biblioteca Braille, imprensa Braille, setor de profissionalização, núcleo de especialização de docentes e Centro de estudos DOSVOX (sistema de interface sonorizado), que revitaliza o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, há uma quadra desportiva, pátio e brinquedoteca disponíveis para recreação dos alunos.

## 2.2. Percurso metodológico

### 2.2.1. Primeira etapa: familiarização com os alunos

Com base no documento “Describing Diversity” de [Hutchinson et al. \(2020\)](#), foi realizada uma breve auto descrição dos membros do projeto em poucas frases para familiarizar os alunos com cegueira. Em seguida, foi explicado o propósito da atividade.

### 2.2.2. Segunda etapa: aplicação de questionário e diálogo sobre solos

Inicialmente, foi aplicado um questionário para entender o nível de compreensão dos alunos sobre o solo.

Os questionários foram confeccionados em Braille e em fontes indicadas (Arial e Verdana) de tamanhos 14 a 26, com espaçamento 1,5 e o contraste de cor adequada, letra de cor preta e o fundo branco.

Após a aplicação do questionário, foi realizado um diálogo com os alunos sobre o solo, enfatizando temas como formação, tipos, características, importância e uso. Nessa etapa, os alunos por meio de tato tinham contato direto com solos de diferentes texturas disponíveis para a atividade. Ainda nessa etapa, foi destacado o uso do solo para a produção de geotinta.

### 2.2.3. Terceira etapa: Produção da Geotinta

Antes da produção da geotinta, os participantes foram introduzidos ao universo do solo através de um diálogo e o processo de coleta de amostras de solo para uma coleção de cores de pintura. Foi enfatizado que a atividade é sustentável, não causando degradação do solo, pois a quantidade de amostras coletadas no barranco ou num possível buraco aberto para alguma atividade de construção, por exemplo, é mínima e não causa erosão.

Cada aluno recebeu um copo descartável, uma amostra de solo, um pouco de água e cola branca, incentivando o contato tátil com o solo para sentir sua textura. Os objetos foram organizados de forma clara para suprir as especificidades inerentes à aprendizagem do aluno. A atividade ocorreu ao ar livre, proporcionando o contato com o solo e a natureza da escola. Alunos com cegueira foram acompanhados por um tutor.

A produção da geotinta foi orientada conforme descrito por [Carvalho e Cardoso \(2021\)](#) e com o objetivo de permitir que todos participassem ativamente, ‘botando a mão na terra’, ou seja, pudessem ser protagonistas da prática.

À amostra de solo foi adicionada quantidades mínimas de água e cola manualmente, e com um palito, o material foi homogeneizado. Os alunos foram encorajados a sentir a consistência da geotinta, tornando o momento interativo e dialógico.

Após a produção da geotinta, os alunos receberam papel ofício para praticar a pintura com a nova técnica. Foram feitos testes no papel para que os participantes se familiarizassem com a consistência da tinta, técnica de pintura e se sentissem confortáveis para criar seus desenhos.

Em seguida, os alunos foram desafiados a produzir a geotinta por conta própria e receberam telas para criar suas obras de arte. Esse momento foi realizado em um ambiente fechado para facilitar o processo de pintura nas telas.

Para facilitar a compreensão e diferenciação das cores, os alunos com cegueira e com memória visual foram orientados a associar as cores a sentimentos, conforme descrito no livro “O Monstro das Cores” ([Llenas, 2012](#)). Por exemplo, a cor 1, amarelo, estava relacionada à alegria. Um tutor auxiliou os alunos a manter a pintura dentro do espaço da tela e todos foram encorajados a alternar as cores durante a atividade.

#### **2.2.4. Quarta etapa: mensuração dos resultados**

Após as pinturas, foi aplicado um novo questionário para verificar a aprendizagem dos alunos sobre o tema de solos, e destacar pontos positivos e negativos durante a atividade. Um roteiro de elaboração da tinta de solo em Braille foi disponibilizado para a escola para futuras atividades.

### **3. Resultados e discussão**

#### **3.1. Perfil sociocultural dos estudantes**

Participaram da pesquisa no Instituto Hélio Góes 14 estudantes, sendo 57,1% do sexo masculino e 42,9% do sexo feminino. A faixa etária variou entre 10 e 16 anos, com maior frequência entre 14 e 16 anos (78,6%), enquanto a faixa etária entre 10 e 13 anos, correspondeu a 21,4%. Quanto à moradia, todos os participantes são residentes na zona urbana da capital cearense, Fortaleza.

#### **3.2. Conhecimento prévio sobre solo e tinta de solo**

Questionados sobre terem estudado algo relacionado à temática Solos na escola, 28,6% dos alunos responderam que nunca tiveram aula sobre solo, 57,1% responderam que já tiveram aula sobre a temática e 14,3% responderam que não lembravam. É importante destacar que diversas situações fazem com que os conteúdos de solos não sejam trabalhados nas escolas de Ensino Básico e na maioria das vezes os professores não recebem orientações nem têm acesso a materiais que ajudem na abordagem do tema (Oliveira e Velani, 2019). Portanto, é fundamental ampliar as práticas educacionais voltadas ao ensino do solo e integrá-las em conteúdos de inclusão.

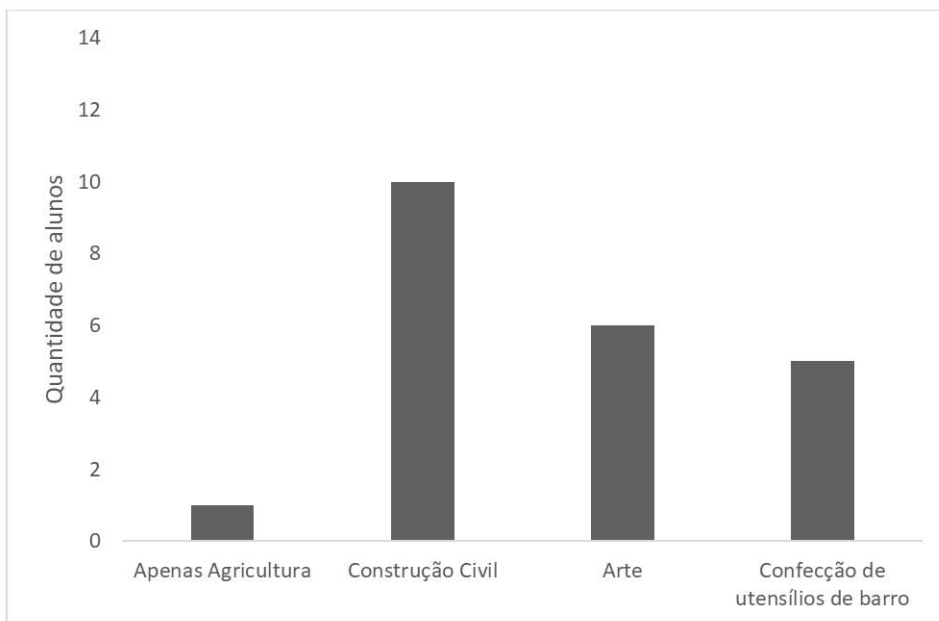
É perceptível que o ensino de solos ainda não é ampliado para escolas inclusivas, destacando a necessidade de práticas satisfatórias que, além de resgatar a importância do solo para a vida na Terra, incluem os alunos com deficiência em aulas sobre esse tema. Quando o professor possui alunos com deficiência visual em sala de aula, utilizar estratégias pedagógicas no conteúdo é uma forma de superar obstáculos, favorecendo a inclusão do aluno (Selau e Costas, 2017).

Por se tratar de alunos residentes de uma metrópole, a maioria tem pouca familiaridade com o campo, e saber sua compreensão sobre o uso do solo é um importante passo para desenvolver estratégias de difusão dessa temática da educação em solos, observando lacunas existentes e pontos que podem ser estratégicos para desenvolver atividades de popularização desse valioso recurso natural. Atualmente, os professores têm mais liberdade para aplicar sua criatividade no ensino, mas ainda enfrentam desafios devido ao condicionamento de anos anteriores (Valente et al., 2020).

Diante disso, os alunos foram questionados sobre quais as formas de uso de solo que eles conheciam além da agricultura, podendo escolher mais de uma opção (Figura 1).

**Figura 1**

*Formas de uso do solo conhecidas pelos alunos além da agricultura.*



Fonte: os autores.

Foi observado que a maioria dos alunos associou o solo ao seu uso na construção civil, como aterro ou tijolos (45,5%). Além disso, muitos também o relacionaram à produção de arte (27,3%) e à confecção de utensílios (22,7%). No entanto, poucos detalharam esses usos, mencionando apenas panelas de barro, bacias e canecas, sem explorar outras possibilidades. Isso sugere que a arte mencionada estava limitada à produção de utensílios. Apenas um aluno mencionou que o solo é utilizado exclusivamente para a agricultura (4,5%).

A partir da discussão sobre o uso do solo para a arte, os alunos foram questionados se conheciam a geotinta. A maioria (71,4%) relatou nunca ter ouvido falar desse termo ou algo semelhante, enquanto 28,6% disseram ter ouvido falar na escola ou fora dela, mas nenhum deles chegou a produzir ou aprender sobre a geotinta.

Os alunos também foram questionados se era importante cuidar do solo e foram solicitados a listar os motivos (Tabela 1).

**Tabela 1**

*Respostas dos alunos sobre a importância de cuidar do solo.*

Para manter o bom estado das plantações, manter construções de certas áreas na construção civil;
Porque sem ele não tem vida;
Porque as árvores crescem em um bom estado;
Porque cuidar do meio ambiente é importante para nossas vidas;
Não sei dizer;
É importante, pois serve para o desenvolvimento das plantas, abriga animais debaixo dele e absorve água da chuva;
É importante, necessitamos dele para várias coisas;
Para produzir alimentos, etc.;
Para nossa alimentação, uma boa plantação, uma boa produção;
Para agricultura e dentre outras coisas;
É importante, pois o solo ajuda na agricultura, construção de casas, ruas e muitos outros materiais que ajuda no dia-a-dia;
Sim, é importante para produzir alimentos, para agricultura;
Importante, pois é onde as plantas e vegetação crescem.

As respostas obtidas mostram que todos reconhecem a importância do solo, mesmo que o assunto não seja abordado com frequência na escola. A maioria dos participantes destacou a relevância do solo como base para a agricultura.

O estudo do solo no ambiente escolar é fundamental para conscientizar os alunos sobre a conservação dos recursos naturais. Para isso, é necessário promover atividades interdisciplinares (Oliveira et al., 2017). Integrar o ensino sobre solos em escolas inclusivas, que atendem pessoas com deficiência visual, pode potencializar a compreensão dos aspectos físicos do solo e relacioná-los ao cotidiano dos alunos. Isso permite uma abordagem mais ampla, incluindo exemplos de solos com potencial agrícola e sua influência socioeconômica e política, bem como solos com limitações produtivas.

### 3.3. Atividade com Geotinta

A atividade foi planejada e desenvolvida com foco na acessibilidade para todos os participantes, garantindo que todos tivessem acesso às informações de forma interativa. É importante frisar que durante todo o evento, houve diálogos para esclarecer dúvidas e estimular o interesse e a curiosidade dos participantes.

Durante a atividade, tanto visitantes quanto funcionários observaram o contexto, e demonstraram interesse e curiosidade diante da experiência, indagando sobre as cores do solo e interagindo com os participantes.

Todos os envolvidos se mantiveram engajados em cada etapa do processo, desde a manipulação das amostras de solo para sentir as diferentes texturas até a produção da geotinta e a realização das pinturas (Figura 2). Durante o processo, não foi observada nenhuma aversão ao tocar o solo. É importante destacar que essa técnica não só promove a sensibilização emocional dos alunos, mas também melhora sua criatividade e autoestima.

**Figura 2**

*Acompanhamento dos alunos durante a produção das pinturas.*



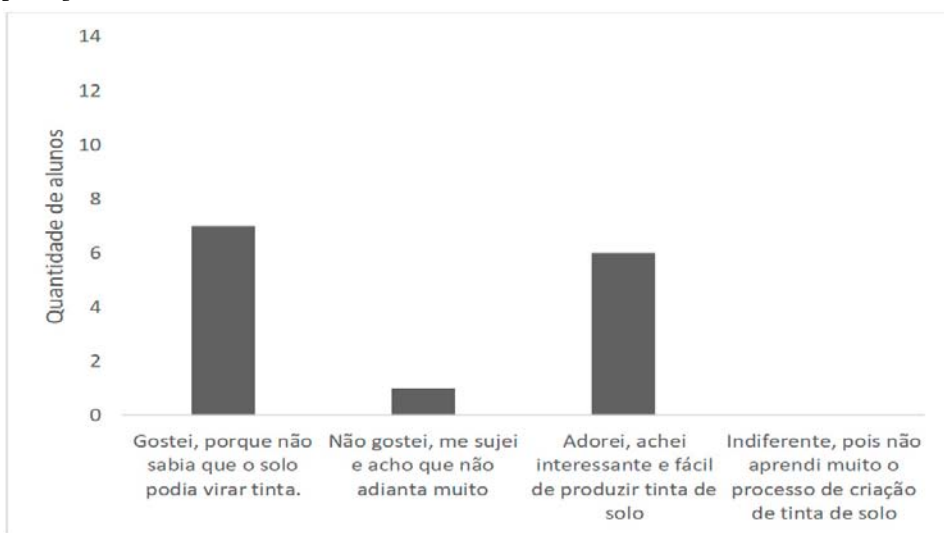
Fonte: os autores.

Assim como em outros trabalhos com geotinta, conforme [Muline e Campos \(2016\)](#) e [Fernandes et al. \(2023\)](#), foi perceptível que os alunos se sentiram motivados e participativos durante a atividade. Mesmo que alguns alunos apresentassem certas dificuldades durante o processo de pintura, essa limitação não os desmotivou a participar, e todos se ajudaram. Por meio de conversas e contato com diferentes amostras de solo, os estudantes tiveram a oportunidade de compreender mais sobre os solos.

A interação e compartilhamento de ideias entre os alunos durante a atividade foram evidentes. Após a conclusão da pintura com a geotinta, os alunos destacaram o que mais representou a prática para seu aprendizado (Figura 3).

**Figura 3**

*O que representou a dinâmica com a tinta de solo?*



Fonte: os autores.

Os resultados mostram que todos os participantes entenderam o processo de produção da geotinta, já que nenhum indicou que não havia ter compreendido. A maioria, 50% dos participantes, afirmou ter gostado pois não sabia que era possível produzir tintas a partir do solo. 42,86% acharam o processo fácil e interessante, enquanto apenas 7,14% não gostaram, considerando que a geotinta não tinha utilidade e melava muito.

A aprendizagem de alunos com deficiência visual na produção de geotinta pode facilitar a disseminação do conhecimento da técnica entre eles. A interação com pessoas do mesmo convívio e com limitações semelhantes pode facilitar a compreensão e identificação das necessidades de aprendizagem. A inclusão de estratégias educacionais garante a aceitação dos alunos e promove um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico (Cruz e Rodrigues, 2019).

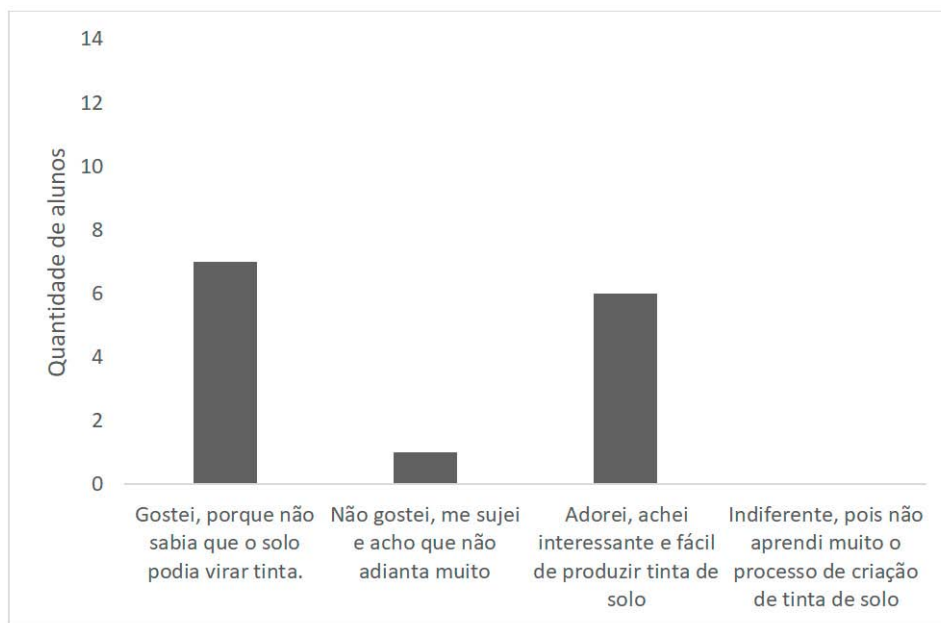
Atividades como essa estimula os alunos, ampliando seus conhecimentos por meio de experiências práticas. Portanto, o contato direto com o objeto de estudo facilita a compreensão (Oliveira e Marques, 2017).

Durante a atividade, foram discutidos aspectos relacionados à conservação do solo, destacando a geotinta como uma ferramenta educacional. Quando questionados sobre a relação da geotinta com a preservação ambiental, 78,57% dos alunos acreditam que é possível conscientizar sobre a importância da manutenção do solo para o meio ambiente e os seres vivos. 14,29% discordam, argumentando que a produção de tinta retira solo da natureza, e 7,14% consideram que pode contribuir desde que seja utilizado solo sem utilidade.

Considerando a aplicação visual da geotinta em diferentes ambientes seja ele escolar ou não, os alunos expressaram suas opiniões sobre produzir e utilizar a tinta para colorir locais do seu cotidiano (Figura 4).

#### Figura 4

*Você gostaria de pintar um espaço escolar ou em sua casa com tinta de solo?*



Fonte: os autores.



A maioria dos alunos (71,43%) gostou da ideia de colorir um espaço com geotinta, tanto por ser um material econômico quanto porque seria uma tinta produzida por eles mesmos. Apenas 7,14% não gostariam, pois seria um processo demorado e complicado, enquanto 21,43% não aprovaram por achar que o resultado não seria bom. A falta de familiaridade com o tema pode ter influenciado a opinião negativa de alguns alunos que não conhecem outros espaços pintados com geotinta. A prática de pintura com solo como pigmento natural existe desde os primórdios da humanidade e continua sendo amplamente utilizada até hoje. É comum em áreas rurais e também atrai interesse no mundo moderno das grandes cidades (Carvalho, 2007; Van Breemen, 2010).

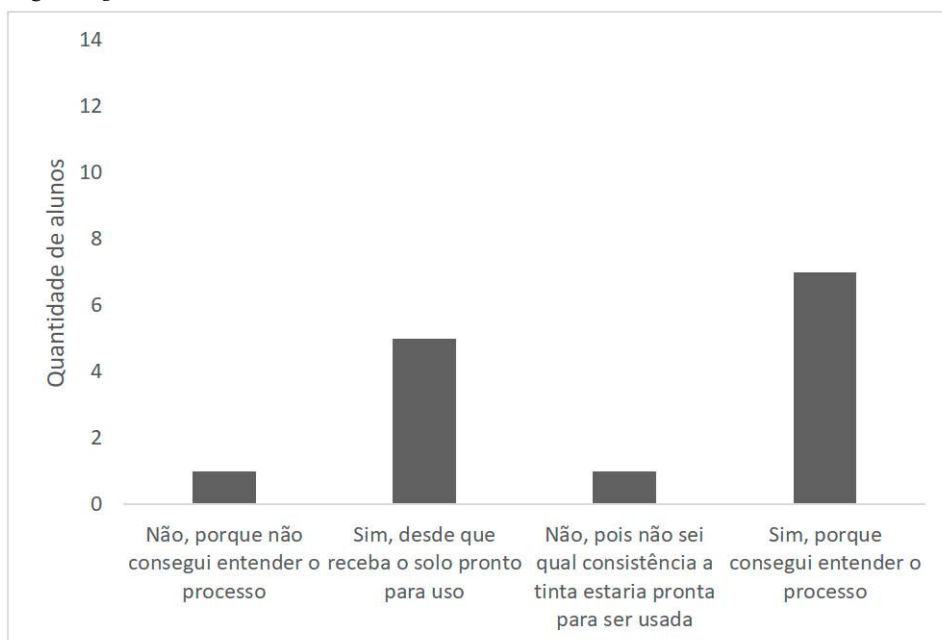
Segundo Carvalho e Cardoso (2021), as tintas de solo proporcionam uma beleza natural e cada pintura é única, o que dificulta manter um padrão de cores. Portanto, esta técnica, além de melhorar a estética do espaço, aborda o conceito de sustentabilidade.

Para pessoas com deficiência visual, o uso de terra pode ser associado à ideia de que a geotinta, ao invés de pintar, estaria borrando ou sujando o espaço, o que destaca a importância de políticas inclusivas para garantir a participação de todos os indivíduos em diferentes áreas. Os Núcleos de Acessibilidade nas escolas são fundamentais para eliminar barreiras, atitudinais, pedagógicas e de comunicação, conforme destacado por Martins e Silva (2016).

Embora a produção de geotinta seja relativamente simples, a ausência do aspecto visual pode gerar confusão para os alunos. No entanto, mais atividades desse tipo podem facilitar a aprendizagem não apenas da geotinta, mas também de outras práticas relacionadas ao solo. Assim, a utilização de metodologias em Braille, o uso do tato e a orientação de tutores podem ajudar na difusão dessa prática entre pessoas com deficiência visual (Figura 5).

### Figura 5

Com base na dinâmica, com o material identificado, com fontes maiores ou em Braille, você conseguiria produzir tinta de solo?



Fonte: os autores.

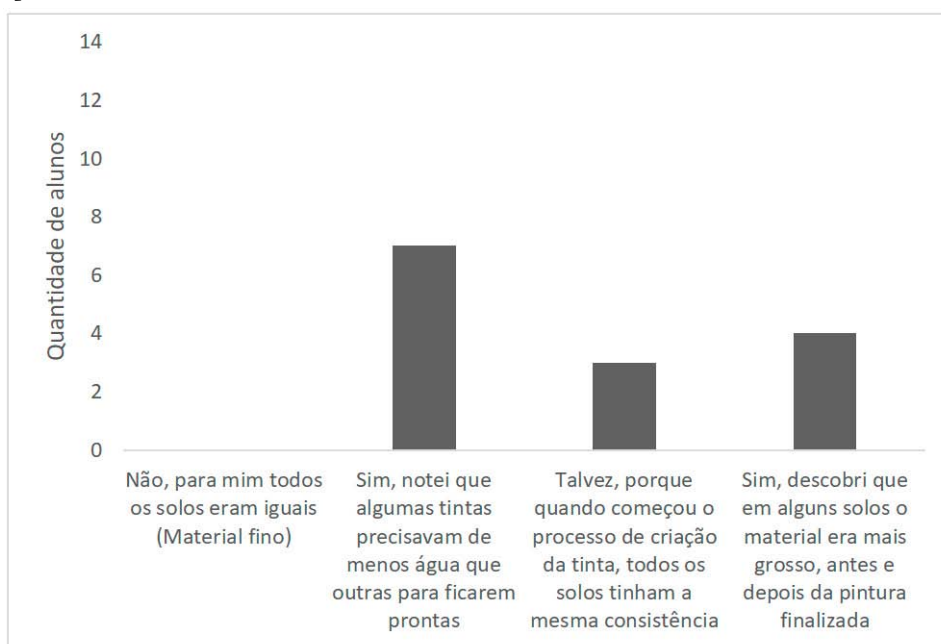
Foi observado que nem todos os alunos aprenderam rapidamente o processo de produção da geotinta e muitos não se sentiram seguros para fazê-los sozinhos. No entanto, a maioria dos alunos (85,71%) afirmou ter aprendido o processo.

Aqueles que se sentiram confortáveis em realizar a produção sozinhos mencionaram que só o fariam se tivessem todo o material pronto para uso, indicando a necessidade de assistência na coleta e preparação do solo devido à falta de experiência no campo.

O aspecto visual é relevante na produção da geotinta, mas o tato também desempenha um papel importante, facilitando a aprendizagem dos alunos que não sabiam identificar a consistência adequada da tinta. A consistência da geotinta varia de acordo com o tipo de solo, e o tato pode auxiliar esse processo. Além disso, a escrita em Braille pode ser útil para classificar os solos de acordo com sua textura, permitindo que os alunos saibam quais solos requerem mais água para atingir a consistência desejada (Figura 6).

### Figura 6

*Na confecção da tinta de solo e ao tocar no material, você conseguiu sentir a diferença entre os tipos de solo?*

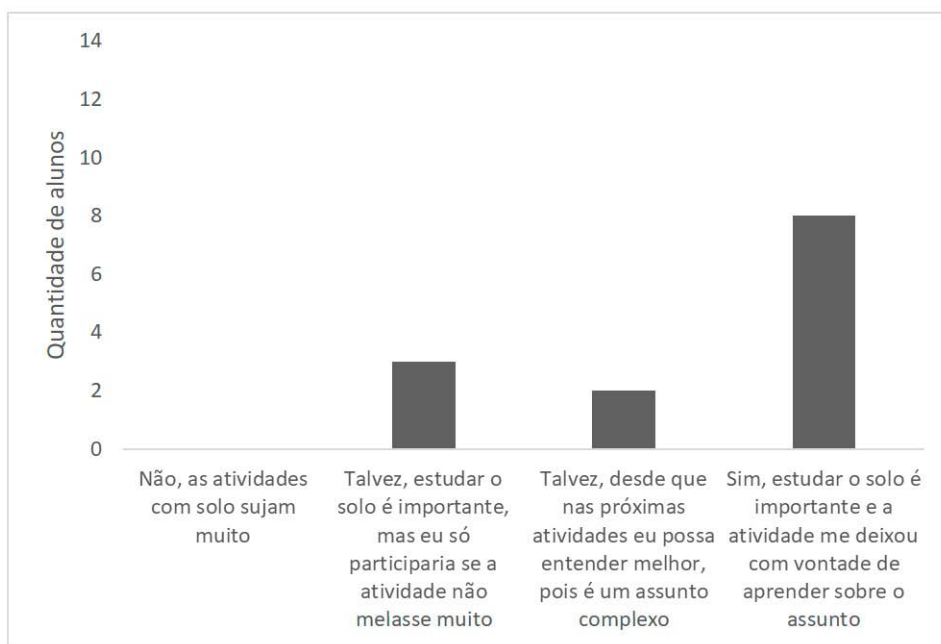


Fonte: os autores.

Considerando que a geotinta proporciona novas oportunidades de interação e familiarização dos alunos com o solo, e levando em conta que há outras atividades e estratégias que podem ser exploradas na educação em solos, assim como novas possibilidades com a geotinta em si, os alunos foram questionados sobre o interesse em participar de novas atividades relacionadas ao tema (Figura 7).

**Figura 7**

Com base na dinâmica com tinta de solo, você teria interesse em participar de outras atividades com solo?



Fonte: os autores.

Apesar das dificuldades enfrentadas por alguns alunos, ficou evidente que a maioria se manteve interessada na temática. Cerca de 57,14% dos alunos demonstraram interesse em participar de novas atividades, pois compreenderam a importância do solo e a experiência vivenciada despertou neles o desejo de aprender mais. Nenhum aluno se recusou a participar de novas atividades, apenas expressaram preocupações com sujeira (21,34%) e a complexidade do assunto (14,29%).

Durante a atividade, os alunos puderam perceber as diferentes texturas dos solos enquanto preparavam a geotinta, o que influenciou a quantidade de água necessária. Embora alguns alunos tenham encontrado dificuldades em distinguir as texturas dos solos, foi evidente que eles dedicaram atenção a esse aspecto ao longo da prática. A utilização de materiais manipuláveis tem como objetivo auxiliar o professor no processo de ensino, além de proporcionar ao estudante a realização de atividades propostas (Araújo e Santos, 2020).

Os alunos perceberam que algumas amostras de solo continham pequenos grãos que persistiram mesmo após a preparação da geotinta, enquanto outras amostras não apresentavam essa característica. Isso permitiu que eles identificassem a diversidade dos tipos de solo (em termos de cor e textura) e compreendessem como sua formação varia de acordo com os fatores ambientais.

Embora todos tenham apreciado a atividade, alguns alunos destacaram que não acharam agradável se sujar com o solo. Isso pode estar relacionado à deficiência visual, que pode gerar insegurança quanto à limpeza após a atividade. No entanto, experiências sensoriais em ambientes naturais, como a realizada, podem proporcionar sensações relaxantes e significativas para os participantes (Wood et al., 2017).

Além de ser uma prática educacional, a geotinta pode ser uma fonte de renda extra e uma fonte lúdica e pedagógica de valorizar o solo, conforme apontado por [Capeche \(2010\)](#). No Brasil, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 destaca a importância da inclusão de pessoas com deficiência no empreendedorismo educacional para promover sua autonomia ([Brasil, 2015](#)). Portanto, as leis e instruções normativas como essa tendem a facilitar o empoderamento de deficientes visuais no desenvolvimento de pinturas com geotinta para fins econômicos ou outras atividades no futuro.

Disseminar conhecimentos sobre o solo em todas as etapas educacionais agrega valor às práticas educativas, além de ressaltar a importância da sustentabilidade dos recursos naturais ([Vital et al., 2018](#)). Assim, o sistema escolar tem o papel de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, melhorando sua capacidade de aprendizado. Durante a atividade, os alunos expressaram suas opiniões e relatos verbais foram registrados para enriquecer a experiência educacional (Tabela 2).

## **Tabela 2**

### *Relatos sobre a atividade com tinta de solo.*

Muito bom;
Foi muito interessante de aprender;
A dinâmica em si é bem reprodutiva e legal e interessante de aprender;
Achei divertido e fiquei bastante interessado;
Atividade ótima, muito importante;
Muito legal;
Achei muito interessante e me diverti fazendo;
Foi muito interessante, pois tivemos mais conhecimento sobre o solo;
Foi muito legal, pois tem muita utilidade a geotinta para artes, desenho, e foi super divertido para o nosso aprendizado;
Eu achei a atividade muito boa e muito interessante, não sabia que era possível transformar terra em tinta;
Achei bem legal, pois não sabia que o solo produzia tinta;
Foi incrível, porém eu me sujei.

### **3.4. Exposição de telas**

A atividade com geotinta na escola despertou o interesse pelo conhecimento do solo. Professores e alunos realizaram um evento para expor as pinturas e amostras de solo (Figura 8), promovendo a importância dos solos mediante o que aprenderam durante a atividade.

**Figura 8**

*Quadros pintados pelos alunos durante a atividade com tinta terra.*



Fonte: os autores.

Conforme verificado, alunos com deficiência visual podem criar pinturas, abstratas ou não, de acordo com suas limitações. Além disso, a memória visual pode ajudar a aprimorar a técnica de pintura com geotinta.

A disseminação do conhecimento sobre o solo durante o evento foi bem recebida pelos participantes. Novas abordagens educacionais são essenciais para conscientizar os alunos sobre questões ambientais na escola (Feitosa et al., 2021).

Essa situação mostra que a geotinta é uma inovação educacional lúdica para a educação básica e inclusiva. É importante frisar que propostas de atividades como essa são relevantes para a formação cidadã e promoção do conhecimento do solo, além de dar autonomia aos estudantes.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do Projeto Geotinta, alocado no campus da UFCG de Sumé-PB, Brasil, vanguardeiro na popularização do conhecimento e valorização do solo por meio da arte com tinta de solo, cujas ações de telas pintadas com geotinta por monitores foram expostas em eventos internacionais como a Mostra de Arte com Solo na Reunião Anual Internacional das sociedades americanas de Agronomia, de Ciência de Cultivos e de Ciência do Solo (ASA, CSSA, SSSA 2022), em Baltimore, EUA (UFCG, 2022).

#### **4. Considerações finais**

Os alunos apresentavam pouco conhecimento prévio sobre o solo, e sua limitação visual, aliada à falta de recursos adequados, resultava em uma abordagem superficial do tema no ambiente escolar.

No entanto, a utilização de uma metodologia focada no tato e no diálogo mostrou-se eficaz ao estimular a participação dos alunos, demonstrando que a deficiência visual não era uma barreira para o aprendizado sobre o solo. Isso foi confirmado pela evolução do entendimento dos alunos, registrada através dos questionários.

A ludicidade da prática despertou maior interesse dos estudantes, o que favoreceu o processo de ensino-aprendizagem. A produção de geotinta, proporcionou uma compreensão mais profunda sobre a importância do solo, destacando a necessidade de incorporar mais atividades práticas como essa. Além disso, a adoção de materiais adaptativos, como conteúdos em Braille, pode contribuir para a difusão desse conhecimento de forma mais acessível.

A continuidade de atividades inclusivas como essa nas escolas é fundamental para o sucesso de alunos com deficiência visual, promovendo tanto o aprendizado quanto a valorização do trabalho de todos.

Essas práticas não apenas enriquecem o conteúdo, mas também incentivam a participação ativa dos alunos em eventos futuros, sejam eles organizados por professores, extensionistas ou até mesmo pelos próprios estudantes, fortalecendo o vínculo com o contexto escolar.

## Referências

- Alves, R. V. (1992). *Deficiente Físico-Novas dimensões da Proteção*. São Paulo, LTr.
- Araújo, G. R., Santos, J. A. F. L. (2020). “Eles me ajudam a não esquecer o que coloquei”: o uso de materiais manipuláveis na resolução de problemas de arranjo e combinação por uma aluna com deficiência visual. *Educação Matemática em Revista*, 25(66), 26-38. <https://doi.org/10.37001/emr.v0i0.1908>.
- Azevedo, G. H., y Vital, A. F. M. (2018). Aproveitamento do rejeito das indústrias de beneficiamento do caulim para a produção de tinta ecológica à base de terra. *Tecnologia em Metalurgia Materiais e Mineração*, 15(3), 242-247. <http://dx.doi.org/10.4322/2176-1523.1429>.
- Brasil (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).
- Brevik, E. C., y Hartemink, A. E. (2010). Early soil knowledge and the birth and development of soil science. *Catena*, 83(1), 23–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.catena.2010.06.011>.
- Brevik, E. C., Krzic, M., Muggler, C., y Field, D. (2022). Soil science education: A multinational look at current perspectives. *Natural Sciences Education*, 51, e20077. <https://doi.org/10.1002/nse2.20077>.
- Canepelle, E., Kerkhoff, J. T., Writzil, T. C., Stein, J. E. S., Silva, D. M., y Redin, M. (2018). Ciência do solo nas escolas de ensino fundamental e médio. *Revista Brasileira de Agropecuária Sustentável*, 8(3), 41-50. <https://doi.org/10.21206/rbas.v8i3.3059>.
- Capeche, C. L. (2010). *Educação ambiental tendo o solo como material didático: pintura com tinta de solo e colagem de solo sobre superfícies*. (Documentos / Embrapa Solos). Rio de Janeiro: Embrapa Solos.
- Carvalho, A. F., y Cardoso, F. P. (2021). *Cores da terra: produção de tintas com pigmentos de solos*. Viçosa, MG: SBCS.
- Carvalho, A. F., Honório, L. M., Almeida, M. R., Santos, P. C., y Quirino, P. E. (2007). *Cores da Terra: fazendo tinta com terra*. Universidade Federal de Viçosa - Depto. De Solos. Programa TEIA. Programa Cores da Terra. Viçosa.
- Costa, V. B. (2012). *Inclusão escolar do deficiente visual no ensino regular*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Cruz, A. T., y Rodrigues, P. A. A. (2019). Análise sobre a inclusão e permanência dos alunos com deficiência em uma Universidade do Sul de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 21(2), 241-254. <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i2.13091>.
- Falcão, C. L. C., y Falcão Sobrinho, J. (2021). Educational material about soil education: from academic production to extension actions in basic education. *Geopauta*, 5, e7008. <https://doi.org/10.22481/rg.v5i1.7008>.

- Feitosa, J. F. F., Vital, A. F. M., Campos, T. I. L., Oliveira, M. A., y Carvalho, R. F. (2021). Caminhos para a sustentabilidade: avaliação do composto orgânico produzido em uma escola pública no semiárido. *Revista Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento*, 15(2), 110-129. <http://dx.doi.org/10.18542/raf.v15i2.9865>.
- Feller, C., Landa, E. R., Toland, A., y Wessolek, G. (2015). Case studies of soil in art. *Soil*, 1(2), 543-559, 2015. <https://doi.org/10.5194/soil-1-543-2015>.
- Fernandes, K. M., Marques, J. D. O., Marques, E. M. A., y Baraúna, B. R. (2023). Educação Ambiental com tinta ecológica para sensibilização sobre a conservação do solo. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 18(1) 155-173. <https://doi.org/10.34024/revbea.2023.v18.13885>.
- Field, D. J., Koppi, A. J., Jarrett, Lee., Abbott, L. K., Cattle, S. R., Grant, C. D., McBratney, A. B., Menezes, N. W., y Weatherley, A. J. (2011). Soil science teaching principles. *Geoderma*, 167(68), 9–14. <https://doi.org/10.1016/j.geoderma.2011.09.017>.
- Gadotti, M. (2017). The global impact of Freire's pedagogy. *New Directions for Evaluation*, 155, 17-30. <http://doi.wiley.com/10.1002/ev.20253>.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6ªed. São Paulo: Atlas.
- Gil, M. (2000). *Deficiência visual*. 1ªed. Brasília: MEC, 80 p. (Cadernos da TV Escola. 1).
- Granjou, C., Meulemans, G. (2023). Bringing soils to life in the human and social sciences. *Soil Security*, 10(1), 100082. <https://doi.org/10.1016/j.soisec.2022.100082>.
- Hettiarachchi, G. M., Lee, L., Li, H., Brose, D., y Basta, N. (2023). Translating soil science to improve human health. *Frontiers in Environmental Science*, 11(1), 1215416. <https://doi.org/10.3389/fenvs.2023.1215416>.
- Hutchinson, R., Thompson, H., Cock, M. (2020). *Describing diversity: an exploration of the description of human characteristics and appearance within the practice of theatre audio description*. Vocaleyes.
- International Union of Soil Sciences (IUSS) (2003). Soil Education and Public Awareness Commission. *Newsletter*, 1(1),1-4.
- Krzic, M., Wilson, J., Hazlett, P., y Diochon, A. (2019). Soil Science Education Practices Used in Canadian Postsecondary, K-12, and Informal Settings. *Natural Sciences Education*, 48, e190015. <https://doi.org/10.4195/nse2019.09.0015>.
- Lepsch, I. F. (2010). *Formação e conservação dos solos*. São Paulo: Oficina de textos.
- Lima, M. R. (2002). *O solo no ensino fundamental: Situação e proposições*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná.
- Lima, M. R., Vezzani, F. M., Silva, V., y Muggler, C. C. (2020). *Iniciativas de educação em solos no Brasil*. Viçosa, MG: SBCS.
- Lines-Kelly, R. (2004). *Soil: our common ground-a humanities perspective*. A keynote address presented to the Australian Soil Science Society's conference in Sydney.
- Llenas, A. (2012). *O monstro das cores*. 1ªed. Belo Horizonte: Aletria.
- Martins, L. M. S. y Silva, L. G. S. (2016). Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. *Revista Educação em Questão*, 54(41) 251-274. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n41ID10165>.
- Megonigal, J. P., Starrs, B. S. S., Pekarik, A., Drohan, P., y Havlin, J. (2010). "Dig it!": how an exhibit Breathed life into soils education. *Soil Science Society of America Journal*, 74(3), 706-716. <https://doi.org/10.2136/sssaj2009.0409>.

- Minami, K. (2009). Soil and humanity: culture, civilization, livelihood and health. *Soil Science and Plant Nutrition*, 55(5), 603-615. <https://doi.org/10.1111/j.1747-0765.2009.00401.x>.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Educação*, 22(37),7-32.
- Mosquera, C. F. F. (2010). *Deficiência visual na escola inclusiva*. 1ªed. Curitiba: IBPEX.
- Muggler, C. C., Sobrinho, F. A. P., y Machado, V. (2006). Educação em solos: princípios, teoria e métodos. *Revista Brasileira da Ciência do Solo*, 30(4) 733-740. <https://doi.org/10.1590/S0100-06832006000400014>.
- Muline, L. S., y Campos, C. R. P. (2016). Uma sequência didática para trabalhar a Educação Ambiental crítica com alunos das séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Praxis*, 8(16) 105-114. <https://doi.org/10.25119/praxis-8-16-748>.
- Nogueira, C. M. I., Rosa, F. M. C., Esquinalha, A. C., Borges, F. A., y Segadas-vianna, C. (2019). Um panorama das pesquisas brasileiras em educação matemática inclusiva: a construção e atuação do GT13 da SBEM. *Educação Matemática em Revista*, 24(64), 4-15.
- Oliveira, A. N. S., y Marques, J. D. O. (2017). Aula de Campo no Ensino de Solos. *EDUCITEC – Revista de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Tecnológico*, 3(5) 1-5. <https://doi.org/10.31417/educitec.v3i05.153>.
- Oliveira, A. N. S., Marques, J. D. O., y Paes, L. S. (2017). Percepção Ambiental Sobre Sustentabilidade do Solo. *EDUCERE – Revista da Educação*, 17(1) 123-120. <https://doi.org/10.25110/educere.v17i1.2017.6286>.
- Oliveira, J. G. R., Ribeiro, L. O., y Ribon, A. (2023). *Trilhando a educação em solos: diálogos teóricos e práticas pedagógicas*. Pará de Minas, MG: Virtual Books Editora.
- Oliveira, J. G. R., y Velani, E. C. S. (2019). Abordagem do solo nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental II. *Revista Geografia e Pesquisa*, 13(2) 16-24. <http://dx.doi.org/10.22491/1806-8553.v.13n2a317>.
- Pereira, A. R., Pereira, M. R. y Apinagés, M. G. (2019). Memória e educação inclusiva: a prática de um grupo de professores de ciências naturais que trabalham com alunos deficientes, cidade de Marabá. *Brazilian Applied Science Review*, 3(2), 1304-1314. <https://doi.org/10.34115/basr.v3i2.1357>.
- Pozza, L. E., y Field, D. J. (2020). The science of Soil Security and Food Security. *Soil Security*, 1, e100002. <https://doi.org/10.1016/j.soisec.2020.100002>.
- Rabah, L., Dosso, M., y Ruellan, A. (2002). *Soil education and public awareness: An international SOS2 campaign*. In: World Congress of Soil Science, 17. Thailand, 2002. Abstracts. Bangkok, IUSS.
- Resende, M., Curi, N., Resende, S. B., y Corrêa, G. F. (1995). *Pedologia: base para distinção de ambientes*. Viçosa: NEPUT.
- Salomão, V. L. N., Ribon, A. A., y Souza, I. C. (2020). O ensino de solos na educação básica: estudo de caso de duas escolas da rede privada no município de Palmeiras de Goiás-GO. *Enciclopédia Biosfera*, 17(34), 355-368. [http://dx.doi.org/10.18677/EnciBio\\_2020D27](http://dx.doi.org/10.18677/EnciBio_2020D27).
- Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) (2023). *Mediação das relações de ensino e aprendizagem para estudantes com deficiência*. Governo do Estado da Bahia.
- Selau, B. D. M. F., y Costas, F. A. T. (2017). Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? *Acta Scientiarum Education*, 39(4) 431- 440. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.28915>.
- Silva, C. C., Souza, E. R., Pascoa, F. G., Rodrigues, J. S. L., Paula, L. S., et al. (2024). *A influência das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil*. *Revista Contemporânea*, 4(5) 01-23. <https://doi.org/10.56083/RCV4N5-106>.



- Silva, M. D., Carvalho, L. M. T. L., Pessoa, C. A. S. (2016). Material manipulável de geometria para estudantes cegos: reflexões de professores brailistas. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 5(9), 176-202.
- Sociedade de Assistência aos Cegos (SAC). (2023). *Instituto Hélio Góes*. [http://www.sac.org.br/instituto/hel\\_Goe.htm](http://www.sac.org.br/instituto/hel_Goe.htm).
- Sousa, Y. S. O. (2021). O Uso do Software Iramuteq: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(4), 1541–1560. <https://doi.org/10.12957/epp.2021.64034>.
- Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). (2022). “Solo na Escola” participa da exposição de arte com solo nos EUA. <https://www.cdasa.ufcg.edu.br/index.php/noticias/833-telas-produzidas-na-ufcg-foram-expostas-em-evento-nos-eua>.
- Valente, G. S. C., Moraes, É. B., Sanchez, M. C. O., Souza, D. F., y Pacheco, M. C. D. (2020). O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, 9(9), e84399815. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>.
- Van Breemen, N. (2010). Transcendental aspects of soil in contemporary visual arts. In: Landa, E., Feller, C. (eds) *Soil and Culture*. Springer, Dordrecht. *Chapter 3*, 37-46, 488. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2960-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2960-7_3).
- Vital, A. F. M., Cavalcante, F. L., Araújo, J. M. M., Barbosa, I. S., Oliveira, D. S., y Azevedo, G. H. (2018). Non Agricultural use of soil: earth ink as technological and sustainable innovation. *Revista Brasileira de Engenharia de Biosistemas*, 12(2), 144-151. <https://doi.org/10.18011/bioeng2018v12n2p144-151>.
- Vigotski, L. S. (1997). El niño ciego. In: Vigotski, L. S. *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Visor.
- Vigotski, L. S., Luria, A. R., y Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª ed. Ícone Editora.
- Wood, L., Hooper, P., Foster, S., y Bull, F. (2017). Public green spaces and positive mental health - investigating the relationship between access, quantity and types of parks and mental wellbeing. *Health and Place*, 48(1) 63–71. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2017.09.002>.
- World Health Organization (WHO). (2016). *International statistical Classification of Diseases and related health problems (ICD-10)*. 10th revision.



Este trabalho está sujeito 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>

---

# Alfabetización académica a través de WhatsApp: Estudio con doctorandos de educación

Lourdes Díaz-Blanca<sup>a</sup>, María Harrington-Martínez<sup>b</sup> y Ana Bolívar-Orellana<sup>c</sup>  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Mérida, Venezuela<sup>a</sup>. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Turmero, Venezuela<sup>b</sup>. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, San Juan de la Maguana, República Dominicana<sup>c</sup>

*Recibido: 22 de marzo 2024 - Revisado: 04 de octubre 2024 - Aceptado: 24 de octubre 2024*

---

### RESUMEN


---


El uso de las redes sociales se ha convertido en una herramienta valiosa para la dinamización de procesos educativos. En tal sentido, los objetivos de este artículo son analizar los usos pedagógicos de WhatsApp en el desarrollo de una secuencia didáctica en un seminario doctoral y valorar la experiencia al aplicar esta plataforma. El estudio se fundamentó en la alfabetización académica, la pedagogía de géneros y la secuencia didáctica. Metodológicamente, es un estudio cualitativo, se utilizó un diario de campo llevado por la docente que administró la asignatura, los participantes fueron nueve (9) estudiantes de doctorado y se procedió mediante los siguientes pasos: inicio, creación, comunicación, ejecución y valoración. Entre los resultados del estudio se encuentran que la implementación del WhatsApp en los cursos doctorales habilita el tratamiento de los saberes disciplinares; los estudiantes adquieren mayor protagonismo y autonomía; se favorecen las relaciones interpersonales; se desarrollan competencias de lectura escritura y oralidad; y se diversifica la evaluación y la retroalimentación.


*Palabras clave:* WhatsApp; usos pedagógicos; alfabetización académica; secuencia didáctica.

---

\*Correspondencia: [Lourdes Díaz Blanca](mailto:Lourdes Díaz Blanca) (L. Díaz Blanca).

 <https://orcid.org/0000-0003-2709-883X> (lourdes.diaz.ipremlf@upel.edu.ve).

 <https://orcid.org/0000-0002-8807-1326> (maria.harrington.iprm@upel.edu.ve).

 <https://orcid.org/0000-0002-5245-0375> (ana.bolivar@isfodosu.edu.do).

# Academic Literacy through WhatsApp: A research study with doctoral candidates in a Education program

---

## ABSTRACT

---

The use of social networks has become a valuable tool for the dynamization of educational processes. In this sense, the objectives of this article are to analyze the pedagogical uses of WhatsApp in the development of a didactic sequence in a doctoral seminar and to evaluate the experience of applying this platform. The study was based on academic literacy, genre pedagogy and didactic sequence. Methodologically, it is a qualitative study. A field diary was kept by the course instructor: The participants were nine (9) doctoral students, and the study proceeded through the following steps: initiation, creation, communication, execution and evaluation. Among the results of the study are that the implementation of WhatsApp in doctoral courses enables the treatment of disciplinary knowledge; students acquire greater protagonism and autonomy; interpersonal relationships are favored; reading, writing and oral skills are developed, and evaluation and feedback are diversified.

*Keywords:* WhatsApp; pedagogical uses; academic literacy; didactic sequence.

---

## 1. Introducción

La irrupción de Internet y el auge de las tecnologías móviles ha supuesto un cambio profundo en las relaciones humanas familiares, personales, profesionales y académicas. Asistimos a lo que McLuhan y Powers (1989) denominaron con el oxímoron de “aldea global”, una noción que se acerca, sin duda, a la idea de globalidad como expresión de lo local y la mediación del internet para la expansión de las interacciones en todos los espacios del orbe (Flórez et al., 2017). Es una manera distinta de interactuar con los demás, incluso, de concebir el mundo con nuevos escenarios y ciudadanos. Aplicaciones de mensajería como Facebook, Instagram, Twitter, Telegram y WhatsApp se han configurado como redes sociales de alcance mundial que son empleadas por usuarios de distintos grupos etarios para mantenerse en contacto. Entre estas, destaca WhatsApp por ser “sin duda la plataforma de comunicación más importante del mundo y por la que circulan, al menos hasta este momento, mayor cantidad de mensajes” (Dussel y Fuentes, 2021, p. 7).

Sus usos sociales son ampliamente conocidos. A inicios de este año, “dos mil millones de usuarios accedían al chat de WhatsApp mensualmente” (Fernández, 2024). Ello indica su popularidad entre las personas que intercambian información, en tiempo real tanto en formato multimedia (videos, audios) como hipermedia (enlaces web). Además de lo anterior, forman parte de sus servicios la publicación de estados para compartir mensajes, actividades del usuario, la posibilidad de editar los mensajes una vez enviados, videollamadas, creación de grupos, aplicación para computadora, canales informativos y creación de comunidades para organizar los grupos según su afinidad.

Si bien esta *app* no fue concebida para el desarrollo de procesos didácticos, en distintos niveles educativos y países, durante los últimos años ha ganado espacios. En particular, debido los efectos del Covid-19, este uso forma parte del *m-learning* (aprendizaje móvil) (Sophonhiranrak, 2021) masificado por el aumento de teléfonos inteligentes y tabletas con la capacidad para descargar aplicaciones, así como del *u-learning* o aprendizaje ubicuo, que

plantea la posibilidad de aprender en cualquier momento y en cualquier lugar mediante el uso de dispositivos tecnológicos (Báez y Clunie, 2019; Burbules, 2012).

En torno a las posibilidades didácticas de WhatsApp, existe una prolífica investigación: promoción del aprendizaje colaborativo y cooperativo (Gari y Sewani, 2022; Padrón, 2013); enriquecimiento de la escritura digital ubicua (Cremades et al., 2016); creación de comunidades para la elaboración de trabajos de grado (Mosquera, 2016); desarrollo de la dimensión emocional (Parreira y Lehmann, 2019); aplicaciones pedagógicas, ventajas y desventajas (Fondevila-Gascón et al., 2019); herramienta de mediación pedagógica (Rodríguez, 2020); enseñanza de lenguas extranjeras (Martínez, 2016; Vigil et al., 2020); relaciones entre profesores y estudiantes (Bouhnik y Deshen, 2014); WhatsApp como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje (Matute y Ochoa, 2021; Trejos, 2018) o herramienta de apoyo en la administración de cursos específicos (Harrington, 2022); e importancia de los usos del WhatsApp en la periferia del aula por parte de los estudiantes (Cassany et al., 2019).

Estos estudios demuestran las bondades del uso didáctico de WhatsApp en los cursos universitarios. De hecho, el Seminario Construcción de géneros discursivos del Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Mérida, Venezuela) se administró a través de esta vía. Cabe destacar que, en un primer momento, se había planteado dictar el curso por Google Meet; sin embargo, la mayoría de los participantes manifestó inconvenientes para conectarse por internet.

En este sentido, los objetivos de este artículo son analizar los usos pedagógicos de WhatsApp en el desarrollo de una secuencia didáctica en un seminario doctoral y valorar la experiencia al aplicar esta plataforma. Para ello nos fundamentamos teórica, didáctica y tecnológicamente en la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013), la pedagogía de género (Martin y Rose, 2012) y la noción de secuencia didáctica digital (Ágamez, et al., 2018; Buitrago-Echeverry, 2020; Tobón et al., 2010). Desde el punto de vista metodológico, el estudio siguió los pasos propuestos por Harrington (2022). Se empleó la técnica de la observación y los datos derivados de esta se registraron en un diario de campo (Luna-Gijón et al., 2022; Valverde, 1993; Zabalza, 2018).

## 2. Antecedentes teóricos

En esta sección se incluyen los fundamentos teóricos y didácticos que sustentan el estudio, como lo son la alfabetización académica, la pedagogía de géneros y la noción de secuencia digital. Asimismo, se refieren algunos aportes sobre las ventajas, usos y aplicaciones pedagógicas del WhatsApp, los cuales contribuirán con la discusión de los resultados de esta experiencia pedagógica.

### 2.1. Alfabetización Académica

La alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013) es el conjunto de procesos pedagógicos que, por una parte, orienta la organización, evaluación y construcción de los conocimientos disciplinares, la apropiación de los géneros discursivos que se producen y consumen al interior y en la periferia de las distintas comunidades discursivas, sus funciones; y, por la otra, facilita el conocimiento y manejo de las convenciones, valores, pautas y expectativas de estos espacios del saber. Implica el manejo de estrategias de comprensión y producción textual, el conocimiento del contexto en el que ocurren los actos lingüísticos, el reconocimiento de los lectores y escritores (roles, estatus, propósitos comunicativos, identidad, valores, prácticas discursivas y factores sociohistóricos y cognitivos que influyen en ellos), el dominio de aspectos lingüísticos y discursivos para la construcción del texto, la apropiación de los procedimientos de citación, la identificación de las características de los géneros discursivos disciplinares, entre otros aspectos (Bolívar y Beke, 2011; Cassany, 2006; Sánchez, 2016).

Esta teoría se sostiene en el enfoque Escribir a través del currículum, cuyo fin es mejorar la escritura en todas las asignaturas independientemente del área del saber y promover la conciencia en los docentes y estudiantes acerca del potencial epistémico de la práctica escritural; así como en el movimiento pedagógico Escribir en las disciplinas que plantea el tratamiento de la lectura y la escritura en función de las características y convenciones de las comunidades disciplinares (Bazerman et al., 2016). Estos enfoques suponen que a pesar de “ciertas características, requerimientos y habilidades comunes, justamente por la incardinación disciplinar de la escritura, hay instancias distintivas de ellas (protocolos epistémicos, lingüísticos, discursivos y retóricos) reconocidas y suscritas por los miembros de una comunidad para interactuar y comunicar sus productos” (Díaz y Carrero, 2021, p. 17).

Los principios de la alfabetización académica orientaron el desarrollo de las clases por WhatsApp, en cuanto a la planificación y organización de los contenidos (géneros discursivos específicos como reseñas de artículos científicos y planteamiento del problema de tesis doctoral, procedimientos de citas, recursos lingüísticos, discursivos y retóricos de los géneros estudiados), caracterización de la comunidad discursiva de Educación y reflexión sobre las características de lectores y productores textuales.

## 2.2. Pedagogía de géneros

La pedagogía de género (Martin y Rose, 2012) es un enfoque metodológico de la Escuela de Sidney que se fundamenta en la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) propuesta por Halliday. Plantea que el reconocimiento de “los aspectos de la lengua a nivel genérico facilita y optimiza su transferencia y aplicación en entornos educacionales y permite trabajar desde la conciencia funcional de las elecciones lingüísticas” (Rojas et al., 2016, p. 228).

Además, este enfoque se vincula con la teoría sociocultural de Vygotsky, pues le concede un rol destacado a los docentes como mediadores de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de ciertas funciones psicológicas superiores en los estudiantes, que solo es posible alcanzar mediante esa labor mediatizadora, colaborativamente con otros pares académicos y en la medida en que se observen y tomen como referencia las potencialidades del estudiante más allá de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1977).

En el contexto de la pedagogía de género, resulta fundamental la lectura asistida y la deconstrucción de ejemplares genéricos; la construcción compartida entre los miembros del grupo a modo de preparación y, por último, la elaboración de tareas individuales tomando en cuenta la configuración de los ejemplos examinados (Martin y Rose, 2012; Rose y Acevedo, 2017).

De acuerdo con esta teoría, en la propuesta que se presenta, las lecturas realizadas implicaron la contextualización del tema tratado, la caracterización de los géneros discursivos de pertenencia y los propósitos del texto; se hicieron lecturas detalladas con preguntas de distintos niveles de procesamiento (literal, inferencial, crítico y evaluativo); se llevó a cabo una minuciosa preparación para la escritura con ayudas pedagógicas (estructuras introductorias, esquemas, organización retórica de las reseñas de artículos científicos y del planteamiento del problema de tesis doctoral, etc.) y se presentaron guías para la evaluación y reescritura de los textos.

## 2.3. Secuencia digital

Se consideró la noción de secuencia didáctica digital (SDD) definida como la articulación de un conjunto de tareas de aprendizaje y evaluación que se orientan hacia el alcance de propósitos formativos concretos. En estas actividades mediadas por los docentes se emplea una serie de recursos tecnológicos para la concreción de las metas establecidas (Ágamez et al., 2018; Buitrago-Echeverry, 2020; Tobón et al., 2010).

Para [Ágamez et al. \(2018\)](#), las SDD constan de cinco fases: indagación con el fin de explicitar las teorías implícitas de los estudiantes; problematización a través del planteamiento de “situaciones problemáticas” prototípicas; tematización que se refiere al desarrollo y adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la comprensión de las situaciones formuladas; aplicación mediante actividades dirigidas a la propuesta de alternativas, resolución de problemas, toma de decisiones y evaluación; y finalización con el objetivo de favorecer la transferencia, recontextualización e integración de los aprendizajes. En general, las SDD exigen “nuevas estrategias de aprendizaje que logren trascender las fronteras físicas” ([Buitrago-Echeverry, 2020, p. 41](#)) y permitan tanto la transformación como el equilibrio entre saberes disciplinarios y didácticos.

Para efectos de la experiencia presentada, se hizo la siguiente adaptación de las fases propuestas por [Ágamez et al. \(2018\)](#): preparación, desarrollo temático, aplicación de contenidos por parte de los estudiantes y cierre con reflexiones y valoraciones hechas por la docente en cuanto a contenidos y actividades

## 2.4. WhatsApp: ventajas, usos y aplicaciones pedagógicas

El WhatsApp facilita el aprendizaje centrado en la persona ([Veytia y Bastidas, 2020](#)), ya que se plantea como un espacio en el cual el estudiante establece una comunicación con su docente y compañeros, mediado por la utilización de videos, noticias, memes, imágenes, referencias actualizadas, entre otros recursos que puedan promover no solo la observación, sino la resolución de problemas, todo en un ambiente motivador.

Algunas ventajas, usos y aplicaciones del WhatsApp se presentan en la Tabla 1:

**Tabla 1**

*Ventajas, usos y aplicaciones pedagógicas del WhatsApp*

Referencias	Aportes
Padrón (2013)	Permite enviar mensajes grupales, compartir documentos o enlaces, fotos, videos, audios, tareas; promueve la participación en foros sobre contenidos diversos; y apoya la revisión entre pares. Impulsa el aprendizaje colaborativo.
Cremades et al. (2016)	Fortalece la expresividad lingüística mediante la escritura ubicua y la adecuación a los registros, incrementa la motivación, despierta el interés y creatividad en la escritura, y mejora la interacción comunicativa.
Mosquera (2016)	Apoya los procesos tutoriales de trabajos de grado en distintos niveles.
Trejos (2018)	Favorece la comunicación efectiva entre docentes y alumnos, permite la consulta de informaciones no académicas y mejora los resultados en las evaluaciones.
Cassany et al. (2019)	Promueve la colaboración entre pares, norma las tareas de clase, optimiza el rendimiento académico, se formulan y aclaran dudas, se negocian los conocimientos curriculares, se emplea terminología disciplinar específica, y se fomenta la cohesión grupal.
Vigil et al. (2020)	Colabora con el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas, de habilidades metacomunicativas y metalingüísticas en lenguas extranjeras, propicia la reflexión y el aprendizaje a partir de los errores.
Rodríguez (2020)	Apoya el proceso de enseñanza, asegura la eficacia en la recepción de informaciones e incrementa la interacción comunicativa.
Cervantes y Alvites (2021)	Promueve la interacción, fomenta la lectura en diferentes formatos, hace viable la grabación de clases y los audios con indicaciones precisas, favorece la evaluación diagnóstica y la disertación sobre un tema concreto.
Harrington (2022)	Se transmiten informaciones de manera efectiva para cumplir las actividades previstas, y se resuelven dudas tanto conceptuales como procedimentales.
Cruzata et al. (2022)	Contribuye con el desarrollo de la oralidad (escucha y comprensión).

De acuerdo con lo indicado en la Tabla 1, las ventajas del WhatsApp se pueden ubicar en cuatro grandes áreas: (a) Comunicación efectiva, (b) Desarrollo y consolidación de procesos de lectura, escritura y oralidad, (c) Trabajo entre pares y (d) Mediación tutorial. Tal clasificación responde al hecho de que esta *app* permite establecer interacciones de manera sincrónica o asincrónica para enviar información, discutir contenidos académicos y aclarar dudas a través de textos o audios, lo que incrementa la capacidad de escucha. Durante ese proceso de intercambio se fortalecen los procesos de lectura y escritura, ya que se deben seguir las pautas establecidas, tanto para interactuar en las conversaciones como para compartir los productos solicitados (asignaciones) de acuerdo con la asignatura.

Asimismo, el trabajo colaborativo entre los pares adquiere una dimensión importante al contar con un medio para comunicarse y llevar a cabo actividades de forma conjunta, en atención a las pautas dadas por el docente quien, desde una perspectiva vygostskiana, funge como mediador en los procesos de aprendizaje al sacar provecho de las posibilidades que esta red social ofrece para ejecutar actividades académicas diversas, entre las que se encuentra el acompañamiento para la construcción de un trabajo de grado.

### 3. Descripción de la experiencia

#### 3.1. Tipo de investigación

Es una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, dado que se caracteriza la interacción generada en un curso de doctorado. Se utilizó la técnica de la observación, puesto que esta permite captar un asunto de interés en contextos sociales reales o virtuales (Valarino et al., 2011). Como instrumento de recolección de datos, la docente de la asignatura empleó un diario de campo o de clases que “son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en clases” (Zabalza, 2018, p. 15).

El diario de campo es un instrumento que favorece las prácticas de aprendizaje al conjugar conocimientos, emociones y reflexividad, lo cual beneficia la autocrítica en el estudiante o el docente y su crecimiento desde el diálogo interno producido durante la escritura (Luna-Gijón et al., 2022), la lectura y la oralidad. Este registro se realizó a medida que se producían las interacciones a través del WhatsApp y se evidenciaba el progreso de la asignatura, el proceso de dar instrucciones, avanzar con contenidos, y recibir u ofrecer retroalimentaciones.

Para la construcción del diario de campo se elaboró una adaptación del formato propuesto por Valverde (1993), tal como se muestra en la Tabla 2. El instrumento consta de dos partes. La primera contempla el reporte de resultados o hallazgos más importantes, el cual está orientado por una serie de preguntas formuladas de acuerdo con las ventajas, usos y aplicaciones del WhatsApp señalados en la literatura relativa a este tema. La segunda parte implica la reflexión derivada del desarrollo de la secuencia didáctica y las reorientaciones a las que hubiere lugar.

**Tabla 2***Formato de diario de campo*

Diario de campo		
Investigador/Observador:	Sesión:	Fecha:
<b>Contenido(s):</b>		
<b>Reporte de resultados o hallazgos más importantes</b>		
¿Cómo se presenta la información?		
¿Cómo funciona la clase?		
¿Cuál es el grado de compromiso y participación de los estudiantes?		
¿Cómo se presentan las relaciones interpersonales?		
¿Cuáles competencias de lectura, escritura y oralidad se desarrollan?		
¿Cómo se presenta la evaluación y la retroalimentación?		
Reflexión y reorientación		

Para el análisis de los datos y la generación del reporte de resultados, se establecieron cinco categorías en correspondencia con las preguntas que orientaron el registro llevado a cabo en el diario: funcionamiento de la clase y gestión del desarrollo de los contenidos; participación de los estudiantes y relaciones interpersonales; fortalecimiento de competencias de lectura, escritura y oralidad; y evaluación y retroalimentación.

### 3.2. Contexto, tiempo y participantes

La secuencia didáctica se llevó a cabo con nueve (9) estudiantes del Doctorado Ciencias de la Educación de la UPEL, Instituto de Mejoramiento Profesional de Magisterio (IMPM), Extensión Mérida-Venezuela en el periodo académico 2023-II, durante seis (6) sesiones por WhatsApp, cada una con tres (3) horas de duración. De manera tal que nos dispusimos a conectarnos en un día y una hora concreta. Específicamente, en el Seminario Construcción de géneros discursivos, cuyo propósito es el conocimiento, lectura y escritura de los distintos géneros académicos del campo educativo, sus modos de organización, estructura retórica y recursos lexicogramaticales que contribuyen con la construcción del conocimiento y los procesos de investigación.

Cabe destacar que este grupo estaba cursando simultáneamente el Seminario de tesis que tiene como objetivo el análisis y sistematización de las teorías necesarias para plantear el problema de investigación y elaborar una aproximación a la propuesta de tesis doctoral. En este sentido, se decidió encauzar las actividades en esta dirección. En particular, se propuso como trabajo final la elaboración del planteamiento del problema de la tesis doctoral.

### 3.3. Procedimientos para la planificación y ejecución de la secuencia didáctica

El funcionamiento del grupo para la administración del seminario a través de WhatsApp se concretó mediante los pasos propuestos por [Harrington \(2022\)](#), que se ilustran en la Figura 1 y se detallan posteriormente.



**Figura 1***Desarrollo de la secuencia didáctica*

Fuente: Elaboración propia.

**Inicio**

Se contactó a la delegada del curso y se le informó sobre la creación de un aula virtual mediante la plataforma digital Google Classroom, en la cual estaban publicados diversos materiales. La delegada se encargó de compartir el vínculo de invitación a la clase. Asimismo, se notificó que las sesiones se efectuarían por Google Meet. Sin embargo, por fallas de conectividad, no fue posible celebrar la reunión. En consecuencia, se propuso efectuar las clases vía WhatsApp.

**Creación**

El grupo de WhatsApp fue creado por la delegada del curso, quien hizo la invitación a sus compañeros y a la docente.

**Comunicación**

Para el encuentro inicial, se acordó un día y una hora específica en la que todos nos conectaríamos por el grupo de WhatsApp. Así, a través de mensajes y audios, se realizaron ajustes en cuanto a la hora de encuentro de las sesiones de clases y se recordó que revisarían los documentos e informaciones cargadas en el aula virtual diseñada en Google Classroom, por ser el punto de partida para el inicio de la discusión de los contenidos programáticos del curso. De igual manera, se establecieron normas en cuanto a la puntualidad en la asistencia y la participación.

**Ejecución**

Las sesiones de clase del seminario se planificaron cuidadosamente para evitar la dispersión en el tratamiento de los contenidos conceptuales o procedimentales y asegurar el logro de los propósitos. Para la ejecución de las actividades, se adaptó la secuencia didáctica digital caracterizada por [Ágamez et al. \(2018\)](#): preparación (indagación en torno a conocimientos previos y establecimiento de condiciones relacionadas con acceso y lectura de materiales o visualización de videos introductorios), desarrollo temático (abordaje de contenidos concep-

tuales del programa y ejemplificaciones), aplicación de contenidos por parte de los estudiantes y cierre con reflexiones y valoraciones hechas por la docente y los estudiantes en cuanto a contenidos y actividades.

En concreto, se efectuaron seis (6) sesiones de clases de tres (3) horas cada una. Se hicieron cada quince (15) días. En general, la docente presentaba diapositivas acompañadas de la respectiva explicación oral a través de mensajes de voz. Los estudiantes hacían intervenciones orales, escritas o mediante reacciones gráficas y recibían retroalimentación oral o escrita. Cabe destacar que al inicio se indicaba el número de la sesión, objetivo y contenido que se iba a desarrollar. Las lecturas y otros documentos complementarios (guía de escritura de reseñas de artículos científicos y planteamiento del problema de la tesis doctoral, pautas de corrección, diapositivas presentadas en clase, instrumentos de evaluación) se cargaron en Classroom, así como las estrategias de evaluación y los productos de los estudiantes. A continuación, se describe cada sesión.

### Sesión 1

La docente envió al grupo de WhatsApp un video de presentación personal y del propósito general del curso. Consecutivamente, cada participante se presentó y planteó sus expectativas. En adelante, la docente hizo una breve exposición sobre los estudios del discurso. Luego, cada participante hacía comentarios o preguntas. Como cierre y evaluación, se propuso un foro en el que se debía responder, de manera oral o escrita, la pregunta: ¿Qué es discurso? Para ello, debían buscar, seleccionar y leer artículos científicos publicados en fuentes confiables. Por lo tanto, también era preciso presentar las referencias. Una vez que cada uno respondió, la docente efectuó una valoración general, en la cual se destacaron aspectos como: calidad de las fuentes consultadas, pertinencia del contenido, prestigio de los autores citados en su comunidad discursiva y compromiso del grupo con la asignación. De igual modo, se ubicaron las definiciones en distintas tradiciones de los estudios discursivos. Los estudiantes, por su parte, notaron las diferencias y semejanzas entre los aportes de los distintos autores que abordan el concepto de discurso, reflexionaron sobre los contenidos y valoraron el foro como una vía para construir el conocimiento.

### Sesión 2

Esta sesión constó de tres actividades: a) Como actividad previa, a través de Google Classroom, se ofreció una lista de textos sobre escritura académica para que realizaran una reseña, a partir de una serie de pautas y estructuras introductorias dadas. Asimismo, se llevó a cabo un foro en el que debían dar respuestas a preguntas relacionadas con los textos leídos. b) El día de la clase, se mostraron extractos de textos que fueron leídos y comentados. En cada uno de ellos había información subrayada, más adelante, se ofreció un texto que resultó de organizar, jerarquizar y reelaborar la información subrayada en los distintos textos. De esta forma se mostró la aplicación de estrategias de lectura. c) Se construyó un texto colectivo derivado de la lectura de múltiples documentos. Para ello, se suministró un documento en archivo Word con estructuras introductorias para iniciar cada párrafo. Los participantes escogieron los párrafos que iban a desarrollar, se estableció una hora para que escribieran y una de las participantes se comprometió a recibir todos los párrafos para “armar” el texto, el cual se envió al grupo para que todos leyéramos el producto final. Por último, se valoró la experiencia. En general, les pareció una excelente actividad, pero que debía desarrollarse en mayor tiempo.

### Sesión 3

Antes de la clase se aplicó una encuesta creada por WhatsApp sobre el uso de las citas en los textos académicos. Una vez que todos respondieron, se produjo una retroalimentación mediante un video. Asimismo, se llevó a cabo un foro sobre funciones discursivas de las

citas. Se preguntó: ¿Habían reflexionado acerca de las distintas funciones que cumplen las citas? ¿Cuál o cuáles de estas funciones suelen emplear en sus escritos académicos? Luego, el día de la clase, la docente realizó una síntesis oral (notas de voz) sobre el uso de las citas y se presentaron diapositivas con ejemplos de tipos y funciones retóricas de las citas. Además de ello, se ofreció una breve exposición (video pregrabado) con respecto a la organización retórica del PDP.

Para la aplicación de los contenidos tratados, mediante la presentación de diapositivas, se analizó un ejemplo de planteamiento del problema de tesis doctoral (análisis de ejemplar genérico) y se indicaron algunas estructuras introductorias para la elaboración de esta sección. De igual modo, se celebró un foro en el que los estudiantes daban respuesta a preguntas relacionadas con el conocimiento y uso de las funciones retóricas de las citas. Finalmente, se valoró el contenido desarrollado y su utilidad en la vida académica.

#### Sesión 4

Antes de la clase, se presentó una imagen para generar comentarios sobre el metadiscurso. Se propuso la siguiente pregunta orientadora: ¿Qué relación podemos observar entre estas imágenes y nuestra actuación como lectores y escritores? A continuación, se aplicó una encuesta sobre el uso de marcadores metadiscursivos y se publicó un esquema introductorio sobre marcadores metadiscursivos. El día de la clase, a partir de la revisión de referencias, los participantes mencionaron definiciones de metadiscurso propuestas por varios autores. Posteriormente, se hizo una lluvia de ideas y a partir de cada una de estas se inició la explicación y caracterización conjunta del concepto metadiscurso.

Se mostró la clasificación de marcadores metadiscursivos interaccionales; se efectuó la lectura guiada y análisis de textos para la identificación de los marcadores metadiscursivos; y la docente hizo una síntesis del contenido mediante un mapa conceptual. Para fines de aplicación, cada estudiante preparó un audio con la representación mental del planteamiento del problema de la tesis doctoral, en cuanto al empleo de recursos metadiscursivos interaccionales de posición y compromiso y publicó una imagen (*emoji, gif, stickers, meme, dibujo, etc.*) que ilustraba sus emociones hacia la elaboración del planteamiento del problema y la tesis doctoral en general. Finalmente, se valoró la importancia del conocimiento de recursos metadiscursivos y la planificación de la escritura.

#### Sesión 5

Se presentó un instrumento de corrección del planteamiento del problema de la tesis doctoral. Se reflexionó sobre el valor de la revisión en la transformación del conocimiento, regulación cognitiva y metacognitiva, así como en la identificación y resolución de problemas de escritura. Se aplicó el instrumento con las pautas de corrección del planteamiento del problema de la tesis doctoral, y se reescribió el texto. Por último, se valoró la revisión y su importancia en la regulación del proceso de escritura.

#### Sesión 6

A manera de preparación para la clase, se aplicó una encuesta sobre la importancia de la socialización de los productos académicos y el papel de la audiencia en la escritura académica; y se explicó la noción de cadenas de géneros discursivos y convenciones genéricas. Como aplicación, los estudiantes hicieron una presentación oral del planteamiento del problema de investigación de la tesis doctoral, a través de un video que publicaron por YouTube. Finalmente, docente y estudiantes valoraron y reflexionaron sobre la socialización de los productos académicos.

En la Tabla 3 se sintetizan las actividades de acuerdo con cada una de las fases de la secuencia digital.

**Tabla 3***Secuencia didáctica digital de las sesiones de clase*

Sesión	Preparación	Desarrollo temático	Aplicación (estudiantes)	Cierre
1	Presentación de la docente y los estudiantes.	Exposición breve con diapositivas y audios acerca del discurso y conceptos asociados.	Presentación de un audio o mensaje de texto acerca de qué es discurso (foro sobre discurso).	Valoración general e individual de los aportes de los estudiantes en el foro sobre discurso.
2	Selección y lectura de artículos sobre escritura académica y elaboración de una reseña según las pautas dadas. Foro sobre escritura académica.	Exposición breve sobre lectura de múltiples documentos. Lectura guiada para la aplicación de estrategias de lectura de múltiples documentos. Indicación de instrucciones para la planificación de la tarea de escritura.	Construcción de un texto colectivo. Reflexión sobre los contenidos tratados y las dificultades de elaboración textual.	Valoración de la reseña escrita y las participaciones en el foro sobre escritura académica. Evaluación de la actividad de escritura.
3	Aplicación de una encuesta sobre citas textuales y retroalimentación mediante un video. Lectura de materiales sobre procedimientos de cita. Foro sobre funciones discursivas de las citas.	Síntesis oral sobre el uso de las citas. Presentación de diapositivas con ejemplos de tipos y funciones retóricas de las citas. Breve exposición (video pregrabado) con respecto a la organización retórica del PDP.	Análisis de ejemplar genérico del PDP de la tesis doctoral. Foro sobre uso de las citas.	Síntesis sobre la importancia del PDP y valoración de las ayudas explícitas para su escritura. Reflexión y valoración sobre las funciones de las citas y su aplicación en los textos académicos.
4	Presentación de una imagen para generar comentarios sobre el metadiscurso. Aplicación de encuesta sobre el uso de marcadores metadiscursivos. Lectura de esquema introductorio sobre marcadores metadiscursivos.	Definición de metadiscurso y lluvia de ideas. Exposición sobre el tema, lectura guiada y análisis de textos. Síntesis del contenido por parte de la docente.	Audio con la representación mental del PDP de la tesis doctoral.	Valoración de la importancia del contenido tratado y la planificación de la escritura.
5	Presentación de un instrumento de autocorrección del PDP.	Reflexión sobre el valor de la revisión, así como identificación y resolución de problemas de escritura.	Aplicación del instrumento con las pautas de corrección del PDP y reescritura del texto.	Valoración de la revisión y su importancia en la regulación del proceso de escritura.
6	Aplicación de encuesta sobre la importancia de la socialización de los productos académicos y el papel de la audiencia en la escritura académica.	Explicación de la noción de cadenas de géneros discursivos y convenciones genéricas.	Presentación oral del PDP de la tesis doctoral, a través de un video que publicaron por YouTube.	Valoración de esta actividad de socialización.

## Valoración

Para la valoración de la secuencia didáctica desplegada en el Seminario Construcción de géneros discursivos, se consideraron las reflexiones y reorientaciones registradas en el diario de campo.

## 4. Reporte de resultados de la implementación

En este apartado se exponen, en primer lugar, los hallazgos del estudio. En segundo lugar, se ofrecen algunas reflexiones derivadas de la implementación de la secuencia didáctica y las reorientaciones que se introdujeron durante su desarrollo.

### 4.1. Usos pedagógicos de WhatsApp

La administración del Seminario Construcción de géneros discursivos a través de WhatsApp arrojó una serie de resultados que dan cuenta de las ventajas del uso pedagógico de esta plataforma.

#### *Funcionamiento de la clase y gestión del desarrollo de los contenidos*

El manejo del chat representa una herramienta favorable para compartir contenidos de manera sincrónica, aclarar dudas, anunciar actividades, debatir un punto, ofrecer asesoría sobre los temas tratados, entre otros fines. Asimismo, los contenidos de las asignaturas pueden expresarse de forma escrita (mensajes de texto, documentos adjuntos, diapositivas), oral (mensajes de voz y audios con distintas herramientas o aplicaciones), audiovisual (videos) y gráfica (imágenes alusivas a los conceptos estudiados).

El empleo de la multiplataforma WhatsApp habilita el tratamiento de los saberes conceptuales, en este caso, referentes a la construcción de géneros discursivos; procedimentales alusivos a la aplicación de estos en la lectura, escritura y oralidad; y actitudinales, que conciernen a la reflexión en torno a los valores personales según la identidad de lector o escritor, las convenciones de las comunidades discursivas y los afectos o motivaciones hacia estas prácticas letradas.

#### *Participación de los estudiantes y relaciones interpersonales*

Los estudiantes participan de forma protagónica en las clases y colaboran en el avance de los contenidos; pues, tras revisar y preparar las lecturas con antelación, cada uno hace su intervención oral y/o escrita y, además, estima las actividades realizadas. Esta participación se ve favorecida con el uso de los foros virtuales, como herramientas que influyen en la autonomía en la búsqueda de referencias pertinentes a la disciplina, el manejo de fuentes confiables, la motivación y el desarrollo de competencias argumentativas para replicar o contra replicar los comentarios.

Con comedimiento y respeto, los estudiantes expresan sus acuerdos o desacuerdos con los planteamientos de los compañeros o con los docentes. De igual modo, reconocen el aporte de los compañeros en el proceso de construcción de los conocimientos:

*Considero que siempre es valioso contar con pares de escritura que orienten el proceso desde su propia experiencia (YC).*

*Me pareció una actividad de empatía hacia el compañero, para que pueda prepararse y asumir responsablemente su actividad académica. Y ciertamente, como dijo el compañero D. es una lista larga que a medida que vayamos avanzando la iremos nutriendo (KU).*

La interacción personal y las actitudes resultan beneficiadas debido a los valores vehiculados en el grupo, entre ellos: a) respeto a la opinión de los otros, aunque no siempre se esté de acuerdo; b) empatía frente a las dificultades, declaración de necesidades y dudas de los compañeros o las experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y c) solidaridad y cooperación para brindar informaciones o compartir materiales. Las intervenciones orales y escritas permiten edificar una imagen del estudiante, lo que resulta sumamente apreciable en cursos virtuales en los que ni los participantes ni el docente se conocen de manera personal.

Igualmente, se conservan y fortalecen las relaciones interpersonales mediante el encarecimiento de imagen de los miembros del grupo, con actos de habla como saludar; felicitar; ofrecer materiales o recomendaciones para resolver una situación; manifestar ánimo, apoyo, acuerdos o empatía; y evaluar positivamente actividades, procedimientos, planteamientos, etc.

Por otra parte, se evidencian interesantes secuencias discursivas en las interacciones acerca de los datos prácticos o instrucciones de tareas y evaluaciones, las cuales son llamadas por Cassany et al. (2019) como *secuencias de aprendizaje*. Una de ellas es la siguiente: solicitud de aclaración de dudas por parte de un estudiante, comentario de uno o más compañeros para mostrar acuerdo con la demanda formulada, respuesta por parte del docente y agradecimiento del solicitante (solicitud-comentario-respuesta-agradecimiento).

La otra está conformada por las funciones que se indican a continuación: solicitud del estudiante, comentario crítico de un compañero que señala la precisión en las instrucciones suministradas, aclaración de la docente y disculpa del participante (solicitud-comentario crítico-aclaración-disculpa).

#### *Fortalecimiento de competencias de lectura, escritura y oralidad*

El uso del WhatsApp posibilita la planificación, organización y escogencia de las opciones lingüísticas apropiadas para la emisión oral, sobre todo en los foros académicos, dado que tanto docente como estudiantes disponen de más tiempo para prepararse. Igualmente, existe la opción de borrar el audio y mejorarlo antes o después de su envío. Incluso, se pueden regular las intervenciones mediante guiones o apuntes.

Además, se potencia la comprensión oral mediante las fases del proceso didáctico de la escucha (Cova, 2012): preescucha para definir los objetivos y generar predicciones o expectativas en la audiencia, escucha con el fin de mantener la atención, normalmente acompañada de imágenes o preguntas y posescucha para comprobar que se ha comprendido el mensaje y efectuar tareas de aplicación. A continuación, se ejemplifica la fase de preescucha mediante el uso de un video:

*Doc. (...) Les recuerdo que ya está publicada la tarea 1 con sus respectivas instrucciones (...)*

*Doc. El video contiene la ejemplificación de técnicas y estrategias para sintetizar contenidos por documentos individuales y, luego, de manera intertextual. Es una muestra de la escritura conjunta que realizaremos el 25/5.*

El video en cuestión incluye diapositivas y preguntas que comprometen al estudiante con el contenido y, a su vez, lo invitan a reflexionar sobre su propia práctica (fase de escucha). Por último, elaboraron la reseña de un artículo para aplicar los contenidos desarrollados (fase de posescucha).

En cuanto a la lectura, a través del WhatsApp se aprecia autonomía en la búsqueda de informaciones porque una vez que un estudiante expone su aporte, los otros se cuidan de no repetir las informaciones o las referencias consultadas. Por lo tanto, se amplía el repertorio

de referencias para el tratamiento de un tema. De hecho, el empleo de los foros académicos constituye una excelente oportunidad para comunicar, discutir y construir los conocimientos, a partir de la búsqueda y revisión documental de referencias bien propuestas por el docente, bien seleccionadas por los estudiantes.

Con respecto al desarrollo de las competencias escritas, se presentan contenidos relevantes, precisos y organizados (coherencia), tal vez por los imperativos de la brevedad que caracteriza la mensajería instantánea. Las ideas expuestas no suelen ser redundantes y, normalmente, están bien enlazadas (cohesión). También es factible que por la naturaleza del curso haya mayor respeto hacia las normas ortográficas.

Grandes rasgos, se ejercitan prácticas híbridas de lectura, escritura y oralidad, que funcionan como estimación preparatoria para las evaluaciones sumativas; puesto que los participantes del grupo leyeron tanto para escribir sus respuestas como para formular sus preguntas y comentarios; leyeron y escribieron para oralizar (intervenciones mediante audios); escribieron para leer su propio texto y luego mostrarlo para ser leído por los compañeros del curso; leyeron modelos y ejemplares genéricos para escribir; escucharon los audios y regularon su producción, etc.

Adicionalmente, cabe destacar que las intervenciones orales y escritas muestran gradaciones con respecto a la adecuación contextual y los propósitos comunicativos. Las participaciones, especialmente en los foros académicos y breves exposiciones, se ajustan a la variedad estándar, el registro formal propio de la situación comunicativa académica, el vocabulario inherente a la disciplina tratada (estudios del discurso), así como a la naturaleza de la audiencia y su papel en la coproducción y cocomprensión de los contenidos. Igualmente, el hecho de que todos los participantes escuchen o lean los aportes anima a escribir la información de forma más coherente. Otras intervenciones son menos formales y, en ocasiones, con menor apego a las normas de escritura, especialmente, aquellas en las cuales se solicitan u ofrecen informaciones y se expresan agradecimientos o disculpas.

#### *Evaluación y retroalimentación*

Las estrategias para la evaluación diagnóstica de conocimientos previos se diversifican: aplicación de encuestas, reflexión a partir de imágenes, lluvias de ideas, foros introductorios, lectura y comentarios de organizadores gráficos, entre otros. Se activan presaberes vinculados con el contenido, la estructura retórica de los textos, el conocimiento o manejo de elementos léxico gramaticales y se generan anticipaciones e hipótesis. Asimismo, la evaluación formativa se ve aventajada por la mensajería instantánea, puesto que se puede ir revisando el avance de las producciones escritas, sea en formatos escritos u orales, para monitorear el proceso de escritura o lectura, orientar las decisiones y proceder en caso de conflictos o dificultades.

Según la noción de “movimientos discursivos” expuesta por [Talanquer \(2015\)](#), la retroinformación se dinamiza mediante diferentes encadenamientos discursivos:

- Saludo - Valoración positiva – Observación y/o sugerencia - Solicitud de aclaraciones o señalamiento de alternativas de solución - Motivación - Autoevaluación por parte del estudiante.

*Doc.: Buenas noches, R. Excelente respuesta para orientar a otros estudiantes en cuanto a la escritura académica, en particular para construir discursivamente la tesis doctoral. Sin embargo, sería conveniente considerar el papel de los lectores. ¿Cómo podría lograrse? Sé que tú lo haces.*

*Est.: Sí, olvidé decirlo...En mi experiencia suelo ponerme en el lugar del lector.*

- Saludo -Agradecimiento - Valoración positiva - Refuerzo a la valoración – Agradecimiento y comentario por parte del estudiante.

*Doc.: Buenas tardes, S. Gracias por tu reporte. Incluyes una alternativa muy acorde con la actualidad, como lo es el uso de correctores automáticos u otras aplicaciones que son de gran utilidad. Por otro lado, destacas que, además de todos los aspectos de contenido y estructura, revisas elementos formales de la escritura. Excelente.*

*Est. Agradecido por sus palabras. Bueno, si no usamos las TIC parecemos.*

- Saludo-Valoración positiva - Observación y/o sugerencia - Solicitud de aclaraciones – Aclaración por parte de estudiante.

*Doc.: Buenas noches, L. Presentas un producto que da cuenta del manejo de referentes y rutas metodológicas de tu investigación. asimismo, se trasluce la actitud, motivación y compromiso ...Por otra parte, hay claridad discursiva ...Sin embargo, tengo dos observaciones (...). Me gustaría que aclararas un poco este asunto.*

- Saludo-Agradecimiento-Valoración positiva - Solicitud de aclaraciones - Aclaración por parte del estudiante

*Doc.: Buenas tardes. Gracias por tu excelente aporte. Por favor, indica la fuente consultada. Pareciera que consultaste directamente a Hyland (1998).*

*Est.: No revisé la fuente directa. Vi otro trabajo, voy a poner la referencia.*

Es posible realizar una retroalimentación continua de las actividades ejecutadas por los estudiantes, sea de manera grupal o individual, pública en el chat del grupo o por mensaje privado y de forma inmediata durante el desarrollo de las clases o posteriormente gracias a que los mensajes quedan registrados en el chat. En esta experiencia formativa, se hicieron comentarios generales al grupo y de modo individual a cada estudiante, lo que fue posible dado el reducido número de participantes.

#### **4.2. Valoración de la experiencia: reflexión y reorientación**

Al inicio del curso se observó que los estudiantes no ofrecían ninguna respuesta que indicara recepción, comprensión o aceptación de los planteamientos expuestos por sus compañeros. Probablemente, esto se debió al exceso de información suministrada para un encuentro inaugural o por la ausencia de nexos entre los participantes del grupo. Por lo tanto, se sugirió que, por razones de cortesía académica y en atención a la naturaleza social de la construcción del conocimiento, era importante formular comentarios, preguntas o, al menos, una reacción gráfica (emoticon) que indicara la implicación de la audiencia.

A lo anterior se añade que, en algunos casos, se formularon preguntas para suscitar alianzas o réplicas asertivas y respetuosas en torno a los planteamientos. En otras palabras, tomando en consideración que no siempre todos los miembros de un grupo son activos y que la participación es ineludible en la construcción social de los conocimientos, se propusieron actividades que potenciaran la intervención y la interacción.

En las primeras sesiones se notó la distancia social y frialdad dentro de la comunidad discursiva. Solo dos de los participantes comenzaron a usar emoticones para mostrar aprobación. Más adelante, la docente también los incorporó para complementar la evaluación de los aportes de cada participante. En la cuarta sesión, la clase se inició con una cita que conminaba a disponerse emocional y mentalmente para aprovechar el encuentro. De igual modo, el saludo se hizo personalizado y esa cercanía se reflejó en los comentarios de las experiencias como estudiantes en niveles previos de escolaridad y en el reconocimiento público de dificultades escriturales.



Con respecto a la evaluación y la retroalimentación, se registraron las faltas de escritura en común (organización de las ideas, coherencia, cohesión y ortografía), se presentaron en diapositivas por el grupo de WhatsApp y se explicó la forma de corregirlas. No hubo comentario alguno, a pesar de ello (o quizás por ello), se percibió cierta incomodidad. A partir de allí, los textos en los que se observaban estas fallas se capturaban, se marcaban los desajustes y se hacía la explicación de manera privada. Esta medida resultó altamente productiva, pues cuando los estudiantes recibían las observaciones y correcciones, borraban el mensaje, lo reescribían y lo volvían a publicar. Incluso, algunos se disculparon por borrar, declararon el motivo y agradecieron públicamente la corrección.

En cuanto a la gestión del tiempo, se observó que este era insuficiente para desarrollar los contenidos y actividades previstas en cada sesión, dado que todos participaban y recibían retroinformación, sea por parte de la docente o de los compañeros. Por ello, la información se complementó con videos o notas de voz y se incorporaron actividades antes y después.

En este sentido, a medida que iba pasando el tiempo, el trabajo se fue ajustando con orientaciones para incrementar la interacción entre los estudiantes, lo cual reforzó la naturaleza social y colaborativa del aprendizaje; con correcciones personalizadas y privadas que retroalimentaran la labor de cada estudiante sin que su imagen pública se viera afectada; así como con la incorporación de videos, mensajes de voz o actividades fuera del horario de clases que complementarían los contenidos o su aplicación, entre ellas los foros virtuales y las encuestas. Es decir, las dimensiones que de forma más explícita ayudaron a reorientar el proceso pedagógico a través de WhatsApp fueron sociales, personales y académicas.

Cabe resaltar también que los fundamentos de la alfabetización académica permitieron planificar las actividades y considerar el énfasis en la producción de géneros académicos. A su vez, al conjugarse con el desarrollo de actividades por WhatsApp, evidenciaron el valor de la lectura y escritura como herramientas epistémicas para digerir y apropiarse de las informaciones recibidas. Además, le otorgaron ese estatus epistémico a la oralidad, pues las notas de voz habilitaron la construcción del conocimiento compartido.

Ese carácter colaborativo se acentuó gracias al sustento en la pedagogía de género que favoreció la interacción y aprendizaje entre los pares académicos, el análisis de géneros discursivos como reseñas o planteamiento del problema de tesis doctoral y el uso de ayudas pedagógicas (modelos de textos, instrumentos de autoevaluación, guías de planificación y materiales con contenidos referentes a la escritura académica, estructuras introductorias, esquemas). Desde el punto de vista didáctico, el ciclo pedagógico de preparación, desarrollo temático, aplicación y cierre resultó de inestimable valor para la organización de las clases.

## 5. Discusión de resultados

El desarrollo de la secuencia didáctica mediante WhatsApp evidenció sus múltiples bondades con respecto al funcionamiento de la clase y gestión del desarrollo de los contenidos, como aclaración de dudas, notificación de actividades, regulación de las tareas y evaluaciones, presentación de debates o discusiones y uso de diferentes formatos (textos, audios, imágenes, videos); tal como se ha reportado en otras investigaciones (Cassany et al., 2019; Cervantes y Alvites, 2021, 2020; Harrington, 2022; Padrón, 2013).

Esta multiplataforma asistió la comunicación efectiva (Trejos, 2018) y la interacción personal de la docente con los estudiantes y de estos con sus compañeros, con lo cual se promovió el aprendizaje colaborativo, el compañerismo, la empatía y la solidaridad. Todo ello confirma los hallazgos de distintos estudios (Cassany et al., 2019; Cervantes y Alvites, 2021; Cremades et al., 2016; Padrón, 2013; Rodríguez, 2020; Trejos, 2018). Otro de los beneficios observados en la implementación de las clases vía WhatsApp fue la aplicación de “estrategias

de cortesía valorizantes” (Vivas, 2014) de la docente y los estudiantes, que reforzaron continuamente la imagen del otro. Esto se logró mediante actos de habla sociables como halagar y agradecer o el uso de emoticones.

De igual manera, se observó el desarrollo de competencias orales (Cruzata et al., 2022; Vigil et al., 2020), tanto de comprensión como de producción, puesto que los estudiantes expresaron ideas con claridad, orden y fluidez; relacionaron el contenido de las intervenciones de los compañeros; construyeron inferencias de los planteamientos formulados por la docente; aplicaron contenidos y siguieron instrucciones orales.

En cuanto a la escritura, se evidenció adecuación a los registros y situaciones comunicativas (Cremades et al., 2016), así como a la terminología disciplinar (Cassany et al., 2019), específicamente al metalenguaje propio del estudio de los géneros discursivos y la escritura académica (comunidad discursiva, estructura retórica, metadiscurso, género, etc.). Por lo tanto, resulta notorio que los estudiantes universitarios distinguen claramente los contextos y ámbitos personales de los académicos para actuar en consecuencia.

Probablemente por la presentación pública de los textos, los estudiantes dieron cuenta de la planificación en sus escritos que se reflejó en una textualización ajustada a las normas de coherencia lógica y estructuración de las ideas, de cohesión entre los elementos gramaticales y corrección de aspectos formales de la escritura. Asimismo, la mensajería instantánea colaboró con la autorregulación de la escritura, entre otras actividades, mediante la elaboración de un audio con la representación mental de las tareas de escritura (específicamente la planificación oral del planteamiento del problema de la tesis doctoral), el manejo de instrumentos de evaluación y el reconocimiento y reflexión ante los errores. En otras palabras, se creó un espacio para la adquisición y consolidación de competencias metacognitivas y metalingüísticas, lo cual es congruente con los planeamientos de Vigil et al. (2020) para el caso de las lenguas extranjeras.

Por otra parte, el empleo de esta plataforma benefició el diagnóstico de conocimientos previos (Cervantes y Alvites, 2021) en función de la diversidad de instrumentos que se aplicaron; orientó y potenció las evaluaciones formativas que prepararon a los estudiantes para alcanzar un buen desempeño en la escritura y la oralidad (Trejos, 2018). Estos distintos momentos evaluativos habilitaron la retroalimentación continua por vía oral o escrita, síncrona o asíncrona, pública o privada; y a través de distintos movimientos discursivos (Talanquer, 2015).

En lo que respecta a la valoración de la experiencia, se observó, en primer lugar, que en los encuentros iniciales en la comunidad académica, la intervención de los participantes y la interacción entre sí y con la docente fueron limitadas; en segundo lugar, que la evaluación crítica y la retroalimentación públicas concernientes a desaciertos en la escritura generaron cierta incomodidad tácita en el grupo; y, en tercer lugar, el tiempo de cada sesión de clase resultó insuficiente para cubrir toda la planificación. En los tres casos influyó el componente emocional. Esto ratifica la importancia y el nuevo rol que asumen las emociones en los entornos virtuales para el desenvolvimiento y calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rebollo et al., 2014).

Estas situaciones condujeron a la creación de un clima más armónico y con mayor equilibrio en el manejo de elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto, las dimensiones sociales, individuales y didácticas resultaron cruciales para realizar ajustes en la secuencia didáctica propuesta y enfrentar los desafíos relacionados con las limitaciones en la interacción grupal, los afectos y emociones de los participantes, así como con una gestión del tiempo más expedita que permitiera desarrollar los contenidos y las actividades previstas.

## 6. Conclusiones

En este artículo se plantearon como objetivos analizar los usos pedagógicos de WhatsApp en el desarrollo de una secuencia didáctica en un seminario doctoral y valorar la experiencia al aplicar esta plataforma. De conformidad con estos, se obtuvo el siguiente repertorio de usos pedagógicos del WhatsApp: contribuye favorablemente con el funcionamiento de la clase y gestión del desarrollo de los contenidos; promueve la participación continua y eficaz de los estudiantes; contribuye con el establecimiento de relaciones interpersonales corteses y colaborativas; fortalece la autonomía en la búsqueda y procesamiento de las lecturas; fomenta la educación de la escucha atenta y comprensiva; incentiva la planificación, organización, presentación y autoevaluación del discurso tanto oral como escrito; incrementa y diversifica las estrategias de evaluación diagnóstica y formativa; y diversifica los movimientos discursivos a través de los cuales se puede llevar a cabo la retroalimentación.

En los logros de esta experiencia formativa incidieron positivamente los fundamentos teóricos y metodológicos que la sustentaron. En primer lugar, los principios de la alfabetización académica permitieron la organización de las actividades y el diseño de estrategias de evaluación acordes con el análisis del discurso, disciplina que sustentó el Seminario Construcción de géneros discursivos; así como la consideración de las convenciones y expectativas en la elaboración del planteamiento del problema de investigación de una tesis doctoral en el campo de la educación o en la producción de reseñas de artículos científicos.

En segundo lugar, la pedagogía de género contribuyó con la creación de un espacio colaborativo en el que los pares académicos se apoyaron entre sí en la búsqueda y revisión de materiales, el análisis lingüístico-discursivo de los ejemplares genéricos y la escritura académica; al tiempo que se brindaron ayudas pedagógicas explícitas como modelos de textos, instrumentos de autoevaluación, guías de planificación y materiales con contenidos referentes a la escritura académica.

En tercer lugar, la dinamización del seminario a través de una secuencia didáctica definida aseguró la cuidadosa planificación de cada clase en cuatro fases: preparación, desarrollo temático, aplicación y cierre. Esta secuencia, a su vez, estuvo inmersa en un procedimiento más amplio para el establecimiento, progreso y cierre del grupo de WhatsApp conformado por cinco fases: inicio, creación, comunicación, ejecución y valoración (Harrington, 2022). Esa metodología implicó la toma de previsiones en cuanto a la gestión del tiempo, las actividades y la concreción requerida en las interacciones por WhatsApp.

Otros de los aspectos que contribuyeron con la gestión del curso a través de WhatsApp fueron: el establecimiento de las normas de participación (comentarios y retroalimentación de la intervención de cada uno, respeto, cortesía, brevedad y concisión, mantenimiento del tema, justificación de las digresiones, etc.) y asistencia (puntualidad en el inicio, permanencia durante todo el desarrollo, despedida); así como la organización de los materiales de lectura a través de Google Classroom y la retroalimentación permanente.

Los resultados de este estudio podrían ser de utilidad no solo para el manejo de temas específicos, sino en los procesos de mediación tutorial de trabajos de grado de licenciatura, maestría (Mosquera, 2016) o tesis doctorales. De igual modo, orientarían la retroalimentación formativa de los procesos de escritura según los principios de objetividad, comprensibilidad, brevedad, pertinencia y constructividad (Valdivia, 2014), al suministrar valoraciones concretas y en un lenguaje accesible, correcciones directas con señalamiento de errores y su resolución o indirectas con indicación de la falta y sugerencias de resolución, correcciones rápidas y oportunas de forma sistemática en los distintos encuentros y revisiones constructivas con miras a la motivación al logro.

Esta experiencia podría aplicarse en diferentes contextos educativos como cursos de pregrado o de bachillerato, siempre y cuando se establezcan claras normas relacionadas con la asistencia y la puntualidad a las sesiones de clases, participación (desarrollo lógico de las conversaciones, equilibrio en el turno de palabra, petición de palabra, etc.) y adecuación del lenguaje a la situación comunicativa formal. Dado que fue altamente beneficiosa para digerir, posesionarse de las informaciones y emplear un discurso propio de la asignatura, creemos que otras disciplinas del saber pueden planificar, organizar y ejecutar las clases por medio de esta plataforma.

Por otra parte, debido al impacto en el aprendizaje de los estudiantes y en la dinámica de las clases, se podrían explorar las siguientes áreas de investigación sobre el uso del WhatsApp: la corrección y retroalimentación de los procesos de escritura, el desarrollo de competencias orales (sobre todo las relacionadas con la recepción o escucha), el diagnóstico de conocimientos previos y la evaluación formativa.

A pesar de las fortalezas mostradas en esta experiencia, sería conveniente replicar la investigación con un grupo más amplio, en una asignatura diferente y con la confrontación de los registros de clase llevados por el docente y los elaborados por los estudiantes.

## Referencias

- Ágamez, J., Rincón, A., y Silva, L. (2018). Secuencias Didácticas Digitales en el Modelo de Entornos Convergentes (Mec- Complexus). *Memorias*, 1. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/2894>.
- Báez, C. I. P., y Clunie, B. C. E. (2019). Una mirada a la educación ubicua. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 325-344. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22422>.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquee, D. y Garufis, J. (2016). En F. Navarro (Dir.) *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086/4030>.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2011). La alfabetización en el discurso académico, En A. Bolívar y Beke, R. (Eds.). *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 15-40). Universidad Central de Venezuela. <https://wac.colostate.edu/docs/books/bolivar-beke/investigacion.pdf>.
- Buitrago-Echeverry, F. D. (2020). Experiencia del diseño de secuencias didácticas digitales en la asignatura Investigación de Mercados. *Revista Virtu@lmente*, 8(1), 25-41. <https://doi.org/10.21158/2357514x.v8.n1.2020.2748>.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encuentros sobre Educación* 13, 3-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4100463>.
- Bouhnik, D. y Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teacher and student. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231. <https://doi.org/10.28945/2051>.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere* (9)30, 415-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020>.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. <https://www.academica.org/paula.carlino/103>.
- Cassany, D., Allué, C. y Sanz, M. (2019). WhatsApp alrededor del aula. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8 (2), 302-328. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7323505>.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cervantes, C. y Alvites, C. (2021). WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación. *Hamut'ay*, 8 (2), 69-78. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i2.2294>.
- Cova, Y. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, 54(87), 98-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5984413>.
- Cremades, R., Maqueda, E. y Onieva, J. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp Messenger. *Revista Letral*, (16), 106-120. <https://revis-taseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/4932>.
- Cruzata, A., Velázquez, M., Valderrama, C. y Ríos, F. (2022). El WhatsApp, un recurso digital con fines didácticos que contribuye al desarrollo de la expresión oral en los estudiantes. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 16, 478-492. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6917233>.
- Díaz, L. y Carrero, R. (2021). Comprensión y producción de textos históricos. *Educere*, 25 (80), 15-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280002>.
- Dussel, I. y Fuentes, M. (2021). Los grupos de WhatsApp y la construcción de nuevas ciudadanía en las escuelas. *Educação & Sociedade*, 42. <https://doi.org/10.1590/ES.251642>.
- Fernández, R. (2024, febrero 20). *Aplicaciones de mensajería más populares según el número de usuarios mensuales activos a nivel mundial a enero de 2024*. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/599043/aplicaciones-de-mensajeria-mas-populares-a-nivel-mundial-de/>.
- Flórez, M., Aguilar, A., Hernández, Y., Salazar, J., Pinillos, J. y Pérez, C. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Revista Espacios* 38(35). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p39.pdf>.
- Fondevila-Gascón, J. F., Marqués-Pascual, J., Mir-Bernal, P., y Polo-López, M. (2019). Usos del WhatsApp en el estudiante universitario español. Pros y contras. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 308-324. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1332>.
- Gari, M. y Sewani, C. (2022). Aprendizaje colaborativo en la plataforma WhatsApp y el teléfono celular en tiempos de pandemia. *Revista Educación Médica Superior*, 36(1). <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/3307>.
- Harrington, M. (2022). Experiencia en el uso de WhatsApp y Google Drive en el Eje Curricular Investigación III. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, (20). <http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/137>.
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. y Martínez-Cantero, A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía-Pensamiento*, 6(11), 245-264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>.
- McLuhan, M., y Powers, B. R. (1989). *La aldea global: Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Gedisa.
- Matute, M., y Ochoa, S. (2021). WhatsApp y Messenger como estrategia para el aprendizaje de niños de Educación Básica. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 322-344. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.489>.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2012). *Learning to write, Reading to learn*. Equinox.
- Martínez, R. (2016). Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 779-803. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48317](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48317).

- Mosquera, I. (2016). Creación de comunidad y comunicación mediante el uso del WhatsApp en la elaboración on-line de Trabajos Fin de Máster de Formación de Profesorado. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 1-8, <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/306814>.
- Padrón, C. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (*Mobile Learning*) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. *Revista Eduweb*, 7(2), 123-134. <https://revistae-duweb.org/index.php/eduweb/article/view/219>.
- Parreira, A. y Lehmann, L. (2019). Instrumentos inovadores de aprendizagem: uma experiência com o WhatsApp. *Revista Lusófona de Educação*, (43), 78-89. <https://revistas.ulisofo-na.pt/index.php/rleducacao/article/view/6771>.
- Rebollo, M. A., García, R., Buzón, O., y Vega, L. (2014). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 69-93. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41058](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41058).
- Rodríguez, D. (2020). Más allá de la mensajería instantánea: WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza de la Bibliotecología. *Información, cultura y sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 42, 107-126. <https://doi.org/10.34096/ics.i42.7391>.
- Rojas, I., Olave, G., y Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistemico Funcional. Una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(1), 224-246. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157048408011>.
- Rose, D., & Acevedo, C. (2017). Learning to write, Reading to Learn: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. *Lenguaje y textos*, 46, 7-18. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8688>.
- Sánchez, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69549127019.pdf>.
- Sophonhiranrak, S. (2021). Features, barriers, and influencing factors of mobile learning in higher education: A systematic review. *Heliyon* 8;7(4): e06696. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06696>.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26, 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Trejos, O. (2018). WhatsApp como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación de computadores. *Revista Educación y Ciudad*, 35, 149-158. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1970>.
- Valarino, E. Yáber, G. y Cemboraín, M.S. (2011). *Metodología de la investigación. Paso a paso*. Trillas.
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *Blanco & Negro*, 5(2), 20-24. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388/11901>.
- Valverde, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

- Veytia, M.G. y Bastidas, F. A. (2020). WhatsApp como recurso tecnológico para el trabajo grupal en estudiantes universitarios. *Apertura* 12 (2), 73-93. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1911>.
- Vigil, P. A., Acosta, R., Andarcio, E. E., Dumpierrés, E., y Licor, O. (2020). *Mobile learning*: el uso de WhatsApp en el aprendizaje del inglés. *Revista Conrado*, 16(77), 201-208. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1587>.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade.
- Vivas, J. (2014). La cortesía valorizadora en las redes sociales. Análisis de un corpus de publicaciones en Facebook. *Pragmalingüística*, 22, 154-172. <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2014.i22.09>.
- Zabalza, M. (2018). *Diarios de clase*. Narcea.



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

## 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