

# ESTUDIOS PEDAGÓGICOS



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE  
VALDIVIA





#### **DIRECTOR**

**PAULO CONTRERAS.** Universidad Austral de Chile.

#### **REPRESENTANTE LEGAL**

**HANS RICHTER BECERRA.** Universidad Austral de Chile.

#### **EDITOR JEFE**

**JAVIER VEGA.** Universidad Austral de Chile.

#### **EDITORES ASOCIADOS**

CLAUDIA CONTRERAS. Universidad Austral de Chile.

EDITH ANDRADE DÍAZ. Universidad Austral de Chile.

HÉCTOR PÉREZ SAN MARTIN. Universidad Austral de Chile.

IVAN OLIVA. Universidad Austral de Chile.

MARCELO ARANCIBIA HERRERA. Universidad Austral de Chile.

OTTO LÜHRS MIDDLETON. Universidad Austral de Chile.

PAMELA TEJEDA CERDA. Universidad Austral de Chile.

PAULO CONTRERAS. Universidad Austral de Chile.

SERGIO TORO ARÉVALO. Universidad Austral de Chile.

PAULINA LARROSA L. Universidad Austral de Chile.

#### **COMITÉ CIENTÍFICO**

ALBERTO MORENO DOÑA. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

ALFREDO PENA-VEGA. École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Francia.

ANA TERESA MOLINA. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.

ANTONIO ELIZALDE HEVIA. Universidad Bolivariana. Chile.

CARLOS CALVO MUÑOZ. Universidad de La Serena. Chile.

CARMEN TRIGUEROS CERVANTES. Universidad de Granada. España.

CHRISTIAN MIRANDA JAÑA. Universidad de Chile. Chile.

ENRIQUE RIVERA GARCÍA. Universidad de Granada. España.

ERNESTO HERNÁNDEZ C. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.

JAVIER VALENCIANO VALCÁRCEL. Universidad de Castilla La Mancha. España.

JOSÉ DEVÍS DEVÍS. Universidad de Valencia. España.

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER. Universidad Diego Portales. Chile

JUAN CARLOS MIRANDA CASTILLO. Universidad Austral de Chile. Chile.

JUAN EDUARDO GARCÍA HUDOBRO. Universidad Alberto Hurtado. Chile.

JUAN MARI LOIS. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.

LUIS FLORES GONZÁLEZ. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

LUIS GUILLERMO JARAMILLO ECHEVERRI. Universidad del Cauca. Colombia  
MANUEL SERGIO VIERA E CUNHA. Instituto Piaget Lisboa. Portugal  
MARCELO ARNOLD CATHALIFAUD. Universidad de Chile. Chile.  
MORENA CUONATO. Università di Bologna. Italia.  
NOLFA IBÁÑEZ SALGADO. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile  
SEBASTIÁN DONOSO DÍAZ. Universidad de Talca. Chile.  
SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA. Universidad de La Serena. Chile.  
SONIA OSSES BUSTINGORRY. Universidad de la Frontera. Chile.  
WALTER MOLINA CHÁVEZ. Universidad de Magallanes. Chile.

**GESTOR DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN**

ITALO COSTA ROLDAN

**REVISIÓN DE TRADUCCIONES**

Inglés: CLAUDIA HERRERA MARTINEZ

Portugués: VERA LUCIA GONÇALVES

**SECRETARIA**

CAROLINA SCHICK C.

eped@uach.cl

**PRODUCCIÓN EDITORIAL.**

**GESTIÓN, DIFUSIÓN Y CORRECCIÓN DE PRUEBAS**

PEDRO IGNACIO TAPIA LEÓN

Oficina de Publicaciones

Universidad Austral de Chile

pubfil@uach.cl

**CORRECCIÓN DE PRUEBAS NÚMERO TEMÁTICO**

Roberto Casanova

Universidad Austral de Chile

roberto.casanova@uach.cl



**Universidad Austral de Chile**

Instituto de Ciencias de la Educación

REVISTA ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

Instituto de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Humanidades

Casilla 142 Valdivia-Chile

Fono/Fax: (56-63) 2221262

eped@uach.cl

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS  
VOLUMEN XLVIII, N° 3, 2022

Publicación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la  
Universidad Austral de Chile

*Edición semestral*



# ESTUDIOS PEDAGÓGICOS



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE  
VALDIVIA

## ÍNDICE

### *Editorial*

JAVIER F. A. VEGA RAMÍREZ: Los desafíos de los tiempos / *The challenges of the times* .... 7-8

### *Investigaciones*

ANGELA TIRONI CONTRERAS, FRANCISCO ULLOA: “Pero la práctica dice otra cosa”: valoración de los conocimientos adquiridos durante la formación inicial docente entre profesores de inglés en ejercicio en Chile 2016-2019 / “*But practice proves otherwise*”: appraisal of the knowledge gained during initial teacher training among in-service English teachers in Chile 2016-2019 ..... 9-23

FERMÍN TORRANO, JUAN LUIS FUENTES, JESÚS E. ALBERTOS: Percepciones de las familias respecto al uso e integración de las Tablets en los centros educativos: el caso de España / *Families perceptions about the use and integration of Tablets in schools: The case of Spain* ..... 25-40

GICELA MUÑOZ GAÑANA, DAYAN LÓPEZ BRAVOA, ÁNGELA MARÍA RINCÓN PRESIGA: Sistematización de experiencias de coeducación en la educación básica alternativa en Colombia / *Systematization of coeducation experiences in alternative basic education in Colombia* ..... 41-63

JESÚS GABALÁN-COELLO, MARGARITA LILIANA HERNÁNDEZ-VILLASECA, RAÚL ANTONIO BUSTOS-GONZÁLEZ, FREDY EDUARDO VÁSQUEZ-RIZO: Procesos de perfeccionamiento docente en la Universidad de Tarapacá y su relación con indicadores de desempeño / <i>Processes of teacher improvement at Universidad de Tarapacá and its relationship with performance indicators</i> .....	65-78
JUAN RUBIO GONZÁLEZ, DAVID CUADRA MARTÍNEZ, PABLO CASTRO-CARRASCO, CRISTIAN OYANADEL VÉLIZ, INGRID GONZÁLEZ PALTA: Teorías subjetivas en profesores acerca del tiempo instruccional y su relación con la enseñanza-aprendizaje / <i>Subjective theories in teachers about instructional time and its relationship with teaching-learning</i> .....	79-101
MARTÍN SAAVEDRA CAMPOS, RICARDO LÓPEZ PÉREZ: ¿Cómo la inconmensurabilidad gobierna el movimiento teórico del Pck hacia la educación en Ciencias de Salud? / <i>How Does Incommensurability Govern The Theoretical Movement Of The PCK Towards Health Science Education?</i> .....	103-115
SEGUNDO R. CABANA VILLCA, FELICINDO H. CORTÉS, OSCAR A. COLL VALENCIA: Influencia del liderazgo académico en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, Universidad de La Serena, Chile / <i>Influence of academic leadership in meaningful learning of students of the Faculty of Engineering, University of La Serena, Chile</i> .....	117-134
ANGÉLICA CRESPO-CABUTO, SONIA VERÓNICA MORTIS-LOZOYA, SERGIO DE JESÚS TOBÓN TOBÓN, SERGIO RAÚL HERRERA MEZA: Rúbrica para evaluar un diseño curricular bajo el enfoque socioformativo / <i>Rubric to evaluate a curriculum design under the socioformative approach</i> .....	135-149
VICTORIA ESPINOZA, RICARDO ROSAS, BÁRBARA SCHMIDT, JIMENA SARAVIA: Implementación de un programa de promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela / <i>Implementation of a program to promote socioemotional skills development at school</i> .....	151-162
ALEXIS ANTONIO LIZANA VERDUGO, MARISOL REBECA MUÑOZ CRUZ: La educación reglada en prisión. Análisis bibliométrico sobre la práctica reflexiva en la formación de profesores / <i>Bibliometric Analysis on Reflective Practice in Teacher Training</i> .....	163-181
ANDERSON GEOVANY RODRÍGUEZ BUITRAGO, LUZ YOLANDA SANDOVAL-ESTUPIÑAN: Confianza relacional en la escuela: revisión literaria entre los años 2000 a 2019 / <i>Relational Trust in Schools: A Literary Review from 2000 to 2019</i> .....	183-203
CARLOS CALDERÓN CARVAJAL, DIEGO PALOMINOS-ÚRQUIETA, MAURICIO BRICEÑO, JORGE ROJAS, KEVIN PEÑA, DIEGO HENRÍQUEZ: Versión abreviada de la escala de matrices progresivas de Raven para población con talento académico: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta al Ítem / <i>Short version of Raven progressive matrices scale for gifted population: An Item Response Theory approach.</i>	205-226

CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS, DENISSE ESPINOSA VALENZUELA, GERALDO PADILLA FUENTES, CLAUDIA SUAZO RUÍZ: Trayectoria escolar y procesos de admisión universitaria en Chile: entre el talento académico y la reproducción de brechas / <i>School career and university admission processes in Chile: between academic talent and the reproduction of gaps</i> .....	227-241
CARMEN GLORIA PÉREZ RIQUELME, CLAUDIA TRONCOSO ANDERSEN: Absentismo de los estudiantes universitarios en modalidad de clases online. Estudio del caso en dos carreras de la Universidad de Concepción, Chile / <i>University student absenteeism to virtual classes. A case study of two different careers from the University of Concepcion, Chile</i> .....	243-253
CATALINA ITURBE-SARUNIC, MARCELA SILVA-HORMAZÁBAL: Desarrollo de una propuesta de integración de Matemática y Ciencias Naturales en la Formación Inicial Docente / <i>Development of a proposal for the integration of Mathematics and Science in Initial Teacher Training</i> .....	255-279
DANIEL FELIPE TREJOS CARDONA: Deconstrucción crítica del uso indiscriminado de las categorías administración y gestión en currículos que forman los profesionales del campo de la Educación Física en Suramérica / <i>Critical deconstruction of the indiscriminate use of administration and management categories in curricula that forms professionals in the field of Physical Education in South America</i> .....	281-303
DIANA FLORES NOYA, NICOLÁS DÍAZ BARRERA, JOSÉ ALFREDO MONCADA SÁNCHEZ: El discurso formativo-punitivo del profesor universitario: relaciones de poder en la evaluación de estudiantes en formación inicial docente / <i>The formative-punitive discourse of university teacher: power relations in the evaluation of students in initial teacher training</i> .....	305-320
JOSÉ SANTIAGO ÁLVAREZ MUÑOZA, ELISA ISABEL SÁNCHEZ-ROMEROB, M <sup>a</sup> ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS: Lecturas científicas en la universidad: análisis desde los materiales utilizados / <i>Scientific readings at university: Analysis from the materials used</i> .....	321-334
ELIZABETH PARDO-GONZÁLEZ, SIDCLAY B. SOUZA: Ciberacoso en Chile: evidencias y rutas para futuras investigaciones a partir de una revisión sistemática / <i>Cyberbullying in Chile: evidence and pathways for future research from a systematic review</i> .....	335-353



EDITORIAL

## Los desafíos de los tiempos

The challenges of the times

*Javier F. A. Vega Ramírez<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Austral de Chile.  
javier.vega@uach.cl

En los últimos años han surgido tres desafíos de gran envergadura que ha costado considerablemente asumir, enfrentar o asimilar: por un lado tenemos la eferescencia social que ha significado la creciente toma de conciencia de la imposibilidad de seguir sosteniendo un sistema de vida basado en la eficacia de la gestión del capital, que termina deprimiendo la consideración respecto del ser humano y todo aquello que le permite tener un lugar real en la sociedad (Jesuitas, 1997; Vargas, 2007; Vergara, 2002) y ha provocado una serie de acciones de protesta a lo largo del mundo en búsqueda del respeto por los derechos fundamentales que estaban olvidando (Toro Arévalo *et al.*, 2020; Vega & Contreras, 2023; Vega Ramírez & Contreras Contreras, 2022). En segundo lugar tenemos reacción de contención, combate y defensa ante una reacción inusitada de la naturaleza en su proceso de mutación provocado por la emergencia del COVID-19, que ha generado una alteración sin precedentes de las formas de vida, de relación y de educación, en donde todas y todos quienes nos dedicamos a la enseñanza hemos participado de casi dos años de esfuerzos por mantener una relación educativa a todo evento (Belmar-Rojas *et al.*, 2021). En tercer lugar, y de forma mucho más disruptiva y preocupante que los dos desafíos anteriores, ha sido la emergencia e introducción en todas las esferas de vida de una forma de programación computacional que introduce variaciones imprevisibles sobre la manera en que se crea el conocimiento y que ha recibido el nombre genérico de Inteligencia Artificial, como una manera de instalar la frontera entre la inteligencia natural (propia de los seres biológicamente vivientes) y otras formas de inteligencia, cuyo origen no biológico les libera de algunas limitaciones en el desarrollo: tiempo, error, paciencia, comprensión, criterios emergentes, entre otros.

Cada una de estas temáticas viene siendo abordado de manera creciente desde distintos esfuerzos y posicionamiento por diversas investigadoras e investigadores, autores de algunas de los trabajos que publicamos en nuestra actual edición y que de manera patente buscan llevar la ciencia y la investigación al alcance de los lectores. Respecto del primer núcleo (referido a una crítica sobre la manera en que la sociedad va configurando su mapa de relaciones y su manera de entender la conformación del mundo instalada por la preponderancia del capital y el mercado sobre otras formas de relación), tenemos publicaciones que cuestionan el actual modelo educativo, el actual modelo selectivo en la Universidad y la manera en que unos modelos se imponen paradigmáticamente

sobre otros (como son, por ejemplo, los artículos “Trayectoria escolar y procesos de admisión universitaria en Chile: entre el talento académico y la reproducción de brechas”, “Deconstrucción crítica del uso indiscriminado de las categorías administración y gestión en currículos que forman los profesionales del campo de la Educación Física en Suramérica” y “El discurso formativo-punitivo del profesor universitario: relaciones de poder en la evaluación de estudiantes en formación inicial docente”). Sobre el segundo núcleo, referido a la vivencia y resistencia en las formas de mantener la educación en tiempos de pandemia, tenemos publicaciones que documentan la reacción socio-educativa y el nivel de efectividad de las acciones emprendidas en este difícil momento de la historia reciente (como, por ejemplo: “Absentismo de los estudiantes universitarios en modalidad de clases online. Estudio del caso en dos carreras de la Universidad de Concepción, Chile”). Sobre el tercer núcleo, referido a la crítica ante la emergencia de nuevas formas de producción del conocimiento, en la confluencia entre tecnología, herramientas y sabe, tenemos investigaciones que analizan la importancia y valoración que se le da a la tecnología en la generación de nuevas formas del conocimiento (“Percepciones de las familias respecto al uso e integración de las Tablets en los centros educativos: el caso de España”) y la manera en que éticamente podemos enfrentar los efectos negativos del mal uso de estas nuevas formas de comunicación (“Ciberacoso en Chile: evidencias y rutas para futuras investigaciones a partir de una revisión sistemática”).

Con esta edición entonces iniciamos a abordar estos nuevos desafíos, con investigaciones pioneras en cuanto al análisis de teoría del conocimiento, formas de relación, generación del nuevo saber e importancia de la formación inicial docente, cada una de las nuevas maneras que tenemos para hacer crecer la educación y cada una de las nuevas maneras en que tendremos que comprendernos, y posicionarnos respecto de las nuevas exigencias de los tiempos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belmar-Rojas, C., Fuentes-González, C. & Jiménez-Cruces, L. (2021). Chilean Education in Times of Emergency: Educating and Learning During the COVID-19 Pandemic [Llamado especial: Consecuencias y respuestas educativas en contexto de pandemia]. *Saberes Educativos*, 7. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64099>
- Jesuitas, S. L. (1997). Jesuitas: por la vida y contra el Neoliberalismo. *Revista Envío Digital*, 1-5.
- Toro Arévalo, S., Peña Troncoso, S., Vega Ramírez, J. & Moreno Doña, A. (2020). Lo educativo en tiempos trans-modernos: aportes para la construcción de un pensamiento educativo situado. [Artículos]. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 239-248. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34245>
- Vargas, J. (2007). Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo. *Revista del Magíster de Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad*, 66-89.
- Vega, J. & Contreras, P. (2023). Sistemas de comunicación en la gestión operativa de crisis. In A. De Santis & A. Torres (Eds.), *Perspectivas Transdisciplinarias sobre la Comunicación Estratégica Digital* (pp. 89-101). McGraw Hill.
- Vega Ramírez, J. F. A. & Contreras Contreras, P. (2022). *Formas y núcleos de Discurso ideológico: en torno al concepto de crisis* [Working Paper]. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23728>
- Vérgara, J. (2002). La contribución de Hinkelammert a la crítica latinoamericana al neoliberalismo. *Polis*, 1-22.

INVESTIGACIONES

“Pero la práctica dice otra cosa”:  
valoración de los conocimientos adquiridos durante la formación inicial  
docente entre profesores de inglés en ejercicio en Chile 2016-2019

“But practice proves otherwise”:  
appraisal of the knowledge gained during initial teacher training  
among in-service English teachers in Chile 2016-2019

*Angela Tironi Contreras<sup>a</sup>, Francisco Ulloa<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de Chile, Chile.  
atironi@uchile.cl

RESUMEN

Este estudio exploratorio indaga la valoración que profesores/as de inglés tienen de las diversas competencias y contenidos estudiados durante su formación inicial. Para este propósito, se implementó una encuesta online (n=325) dirigida a profesionales en ejercicio que permitió conocer la valoración de las distintas dimensiones disciplinares y pedagógicas incluidas en los programas de pedagogía y en los estándares INICIA. Además, se preguntó por aquellos conocimientos que los/las encuestados/as consideraban ausentes en su formación inicial, pero necesarios para el ejercicio profesional. Los resultados muestran baja valoración de los conocimientos adquiridos considerándolos de poca utilidad y una necesidad de potenciar las competencias y conocimientos sobre manejo de curso, metodología y gestión. Este estudio contribuye a la reflexión sobre: la profundidad en que son desarrolladas las áreas de formación en los programas de pedagogía en inglés; el diseño de los planes de estudio; y la conexión entre la teoría y la práctica.

*Palabras clave:* evaluación, conocimiento pedagógico de contenido, pedagogía en inglés, competencias disciplinares, competencias pedagógicas.

ABSTRACT

This exploratory study examines how English teachers assess the different competencies and contents studied during their initial teacher training. To this end, an online survey (n=325) addressed to in-service teachers was conducted. This allowed us to have an overview of teachers' appraisal of the different pedagogical and discipline-specific contents that are commonly included in pedagogy programs and which are part of INICIA standards. In addition, we inquired about the knowledge they considered to be absent during their initial training, but essential for professional practice. The results show low evaluation of the acquired knowledge, considering it of little use for their practice and the need to reinforce the competencies related to classroom management, methodology and school management. This study contributes to the reflection on: the depth in which the different training areas are developed in pedagogy programs; the design of the curriculum; the connection between theory and practice.

*Key words:* evaluation, pedagogical content knowledge, English pedagogy, discipline-specific competencies, pedagogical competences.

## 1. PRESENTACIÓN

A fin de sustentar teórica y empíricamente la creación de la carrera de “Pedagogía en Educación Media en Inglés” en la Universidad de Chile (2016-2019), se realizó una revisión del estado del arte de la investigación aplicada y de paradigmas teóricos y epistemológicos, tanto de la especialidad como de la pedagogía, que fundamentaran el diseño del Plan de Estudios de la futura carrera. Este ejercicio indagativo reveló a primeras una insuficiente evidencia empírica sobre el contexto de aprendizaje de inglés nacional que ayude a construir teoría, por un lado, y a fundamentar las decisiones de diseño de un plan como éste, por otro.

Sin embargo, dentro de la literatura existente, podemos identificar tres macro líneas en que se han centrado los estudios a la fecha: la primera se relaciona a la formación inicial docente desde una mirada de la gestión política, por ejemplo, las tasas de ingreso a programas de pedagogía (Mifuturo, 2019), la duración promedio en que se cursa una carrera de pedagogía en inglés en Chile (6,32 años frente al promedio OCDE, 4,33) (British Council, 2012) o la tasa de recambio de profesores en ejercicio (CIAE-OFD, 2017). En una segunda línea, se han realizado mediciones universales a estudiantes de segundo medio sobre el dominio del idioma, SIMCE 2010, 2012, 2014 (ACE, 2013), y diagnósticos parciales de competencia general en la lengua inglesa (EF, 2016). Dentro de estos, es remarcable el estudio realizado por la Agencia de la Calidad de la Educación que logra aislar una variable que impacta en los resultados SIMCE y que dice relación a la cantidad de exposición del estudiante al segundo idioma durante la clase (ACE, 2017). En una tercera línea, se encuentran una serie de investigaciones de diversa índole en el campo de la lingüística aplicada o en el campo de la práctica pedagógica. Se destacan entre éstas, investigaciones que exploran creencias y percepciones de los/las profesores de inglés sobre el idioma o sobre metodologías de enseñanza (Barahona, 2015). No obstante, no existe en el nivel institucional universitario iniciativas claras y de largo plazo que pudiesen ayudar a delinear líneas indagativas que aporten a la teoría sobre el aprendizaje y la enseñanza de inglés en el contexto escolar en Chile.

De este modo, de los estudios revisados se advierte que no todos logran dar cuenta de aspectos generales relacionados al aprendizaje y obedecen a contextos particulares con perfiles de participantes que no necesariamente representarían la realidad nacional del escolar de enseñanza media. Si bien es cierto que la investigación situada tiene el valor de dar respuestas a necesidades educativas particulares, en el nivel general se requiere de una mirada global que dé cuenta de problemas transversales que ocurren en la sala de clases de inglés a lo largo del país. Hoy por hoy, aunque no menor, una de las pocas certezas que tenemos es que la cantidad de tiempo de exposición al idioma durante la clase se relaciona con mejores resultados SIMCE (ACE, 2017).

En resumen, se ha indagado sobre las creencias y percepciones de los profesores sobre prácticas efectivas de enseñanza de inglés, sobre ideología lingüística, entre otros, no obstante, carecemos de información respecto a la percepción de los profesionales sobre la pertinencia del aprendizaje de los distintos saberes y competencias que adquirieron durante su formación inicial. Es decir, cómo se valoran aquellos saberes en relación con su pertinencia en su ejercicio profesional. Esta pregunta se vuelve particularmente relevante pues proponemos que tras el ejercicio de la profesión se priorizan o desvalorizan distintos ámbitos de aprendizaje adquiridos en la formación inicial en función de las necesidades que se presentan en salas de clase de hoy en día en nuestro país.

Esta investigación nos permite identificar nodos en el proceso de formación inicial que puedan ayudar a delinear un programa que apunte hacia la mejora en el logro de las competencias de un profesor/a de inglés que genere efectivamente aprendizajes.

## 2. DESAFÍOS DE HOY EN LA PREPARACIÓN DE PROFESORES/AS DE INGLÉS

Los Estándares Inicia que orientan el diseño o rediseño curricular de las carreras de pedagogía en inglés han gatillado una larga discusión sobre cuáles son aquellos conocimientos y competencias que debe lograr desarrollar un/a profesor/a de inglés para iniciar su carrera profesional en la escuela de hoy. El diagnóstico sobre la competencia profesional de los docentes de hoy no es muy alentador a la luz de los resultados SIMCE de inglés 2012. Estos, junto a otras mediciones realizadas por agencias privadas (EF, 2016), revelan un nodo en el proceso de aprendizaje que a priori se ha relacionado a una carencia de herramientas tanto pedagógicas como lingüísticas que pudiesen estar influyendo en los magros resultados obtenidos por estudiantes de educación media en Chile (MINEDUC, 2019). Por otro lado, las evaluaciones docentes realizadas tampoco son muy alentadoras y nos invitan a pensar en qué parte del proceso de formación inicial pudiese estar impactando en el desempeño profesional. En el estudio sobre desempeño de profesores de inglés de Herrada, Rojas & Zapata (2012), por tomar uno ejemplo, se destaca negativamente: la calidad de la retroalimentación y manejo del idioma. Sobre esto, el 85% de los profesores de inglés no realiza ninguna retroalimentación de calidad y 94% de los profesores presenta errores gramaticales, pronuncia incorrectamente, utiliza vocabulario poco preciso o tiene un ritmo poco fluido.

Frente a estos resultados y ante el desafío de crear un nuevo programa de pedagogía en inglés, se abrieron dos grandes tareas. La primera de ellas fue realizar un análisis de los Planes de Estudio de pedagogía en inglés, puesto que, entender qué conocimiento se está transmitiendo o desarrollando entre los profesores en su formación inicial es primordial para comprender integralmente los factores que inciden en el desempeño profesional. Una revisión de 14 planes de estudio vigentes en Chile entrega los siguientes resultados en la Gráfico 1:

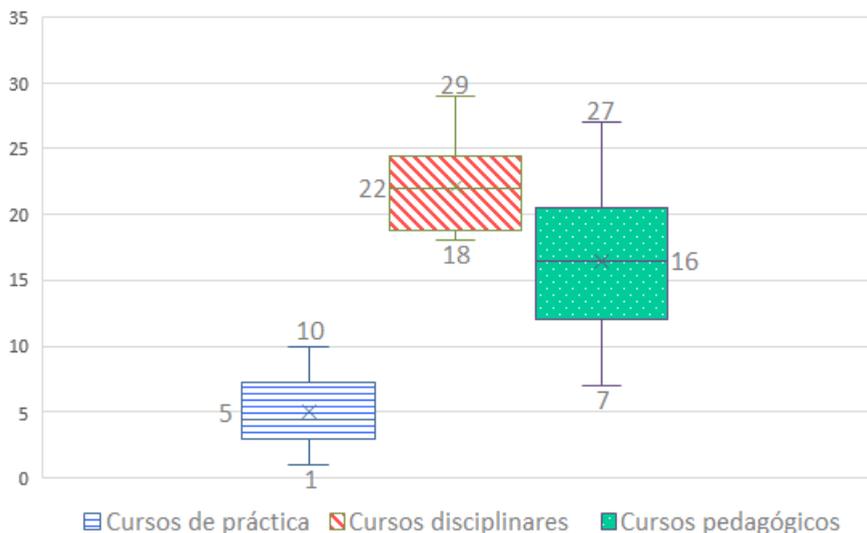


Gráfico 1. Cantidad promedio de cursos según dimensión en Planes de Estudio de Pedagogía en inglés en Chile.

Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 1 muestra la cantidad promedio, máxima y mínima de cursos según dimensión. En segundo lugar, fue imperioso comprender qué valor le otorgan los/las profesores de inglés en Chile a los conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos adquiridos en el proceso de formación inicial en su ejercicio profesional docente, puesto que el saber docente es un “elemento clave de la acción educativa y de la tarea de los docentes, pues constituye la materia prima con la que trabajan” (Vezub, 2016).

Esto es, la mirada complementaria desde el ejercicio profesional sobre la utilidad-pertinencia de los conocimientos y competencias adquiridas en la formación inicial docente. Junto a esto, se buscó identificar aquí cuáles son las competencias ausentes en el proceso de formación inicial docente desde la perspectiva y práctica de profesores/as de inglés en Chile. Por último, interesó identificar ciertas variables que influyen con la valoración de ciertos conocimientos adquiridos. Se postula que, dada la complejidad que significa el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, es la trayectoria profesional y no tanto la formación inicial docente, la que hace al profesor/a valorar más los conocimientos adquiridos.

### 3. DISEÑO DE PROGRAMAS PEDAGÓGICOS

El conocimiento de la materia que se enseña y de cómo se enseña son los pilares fundamentales de la formación inicial docente, y lo que se denomina en palabras de Shulman (1987), la amalgama de los conocimientos disciplinares y pedagógicos como Conocimiento Pedagógico de Contenido o sus siglas en inglés PCK. Establecer este criterio fundamental se torna especialmente importante cuando nuestra labor es formar profesores

que dominen ambas dimensiones en su ejercicio profesional. Sin embargo, en la formación docente de profesores/as de lenguas extranjeras, lo que se establece como conocimiento disciplinar se torna notoriamente más complejo, puesto que el proceso de formación debe incluir el desarrollo del medio de expresión, es decir, la competencia comunicativa en el idioma extranjero en el nivel avanzado y al mismo tiempo el conocimiento del idioma y sus componentes. En cuanto al dominio del idioma, el proceso de aprendizaje no tarda menos de cuatro años para un estudiante cuyo nivel de dominio al ingresar a la carrera no superaba el pre-intermedio (A2)<sup>1</sup>. Junto a esto, el proceso de formación debe incluir conocimientos que le permitan describir, comprender y analizar la lengua extranjera desde todas sus dimensiones. Se postula que es esta competencia analítica y descriptiva de los fenómenos lingüísticos y en especial de los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas lo que le brinda al/la profesor/a el criterio para diagnosticar, planificar y evaluar aprendizajes efectivos. Todo lo anteriormente expresado hace al desarrollo inicial docente de profesores de idiomas mucho más complejo que el de otras disciplinas (König *et al.*, 2017).

Los programas de pedagogía a nivel internacional que han sido identificados como exitosos no sólo poseen un personal docente permanente en su mayor parte, sino que además son programas internamente coherentes cuyas asignaturas responden a un esfuerzo integrador de la unidad pedagógica universitaria para que los y las estudiantes logren establecer relaciones entre los contenidos de los diversos cursos y que además entregan oportunidades para conectar experiencia clínica a la teoría (Bransford & Darling-Hammond, 2007). La mayoría, sin embargo, no responde a esas características, pues presenta un cuerpo docente integrado en su mayoría por profesores adjuntos que cambian constantemente debido a las condiciones laborales inestables. En el nivel curricular, los programas parecen más una serie de asignaturas inconexas y que no parecieran responder a una coherencia interna. Es en estos dos últimos aspectos que los programas de pedagogía en inglés en nuestro país se han caracterizado. Sin embargo, es necesario destacar que los programas de pedagogía internacionales que han servido de modelo para levantar teoría sobre el diseño de programas de formación pedagógica son en su mayoría programas de continuidad de estudios, que exigen una formación inicial de licenciatura o similares en la especialidad. Nuestros programas concurrentes deben abordar en 9 o 10 semestres el desarrollo del conocimiento disciplinar y el pedagógico de manera longitudinal. Esto no deja el suficiente espacio curricular para lograr una coherencia interna que logre hacer establecer las relaciones pertinentes entre los distintos dominios del saber pedagógico de contenido.

#### 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

##### 4.1. DATOS A UTILIZAR Y PLAN DE ANÁLISIS

Para llevar a cabo la investigación transversal, de tipo cuantitativa, se desarrolló un cuestionario autoaplicado online respondido por 348 profesores y profesoras tituladas de inglés que ejercen su profesión en centros educativos públicos y privados (escuelas, centros de formación técnica, centros técnicos profesionales, universidades e institutos de idiomas)

---

<sup>1</sup> C1/C2 según el marco de referencia europeo para el dominio de idiomas.

en Chile. El instrumento fue elaborado por el equipo que lleva esta investigación y fue a sometido a una instancia de juicios de expertos, propuesta por la Universidad de Chile y compuesta por profesores/as de inglés de larga trayectoria académica en instituciones de educación superior en el país. El proceso de muestreo fue por bola de nieve, comenzando por redes de contactos del departamento de Lingüística de la Universidad de Chile, redes sociales y una invitación extendida por la Embajada de los Estados Unidos en Chile. El período de levantamiento de la encuesta fue entre el 8 de diciembre del 2016 y el 29 de julio de 2017.

La preparación y análisis de los datos se hizo a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS V17. Luego del proceso de filtrado de los casos que no contaban con al menos tres cuartos de las variables respondidas, la muestra se redujo a 325 casos válidos. Aunque el muestreo fue no probabilístico, la totalidad de estos sí abarcaron todo Chile continental en sus 16 regiones. Para efectos de interpretación, se asume una representatividad de un universo hipotético de profesores/as de inglés en Chile, con un nivel de confianza de 95% y un error muestral de 5%, considerando la máxima varianza posible ( $p=q=0,5$ ).

El cuestionario constó de dos partes. La primera, una escala Likert de valoración de aspectos de las dimensiones pedagógica (currículum, metodológicos, normativo-institucionales, psicosociales, socioculturales y transversales) y disciplinar (lingüísticos, histórico-culturales) de la profesión. Luego se preguntó abiertamente por las competencias y los contenidos que, tras el ejercicio docente, los y las profesoras consideran no haber desarrollado suficientemente durante su FID.

Para las preguntas sobre valoración de competencias, se utilizó una escala de cinco categorías de respuesta que va de "Irrelevante" a "Muy importante". Para evaluar la consistencia interna de éstas, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,89 y 0,93<sup>2</sup> en las escalas de dimensiones pedagógica y disciplinar, respectivamente. Para analizar la pregunta de carácter abierto, se realizó un análisis de contenido (Andréu, 2001), en el cual se identificó de qué tipo son las demandas de herramientas, saberes o competencias de los y las profesionales.

#### 4.2. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Respecto a la caracterización de la muestra, las regiones que tuvieron mayor cobertura son la RM (46,2% de los casos válidos), Región del Bío Bío (11,1%), Región del Libertador Bernardo O'Higgins (7,4%), Región del Maule (6,8%), Región de Valparaíso (5,5%) y Región de la Araucanía (5,2%). Sobre el tipo de institución donde cursaron sus estudios de pregrado, un 69,3% lo hizo en una Universidad perteneciente al CRUCH, un 24,2% en una Universidad fuera del CRUCH, un 4,7% en un Instituto Profesional y un 1,9% en Universidades Extranjeras. En cuanto a la realización de un postítulo o magíster, el 16,3% de los casos declara haber cursado un postítulo y un 28,9% un magíster en un área afín.

Además, según el tipo de institución educacional o nivel donde han impartido clases de inglés, un vasto 80,3% lo ha hecho en Educación Media, 78,8% en el Segundo Ciclo Básico, 65,2% en el Primer Ciclo Básico, 44% en Instituto de Idiomas, 37,8% en Universidades, 34,5% en Centros Técnicos Profesionales y 21,8% en Centros de Formación Técnica.

<sup>2</sup> Valores que se encuentran sobre el valor mínimo aceptable de 0,7 para este coeficiente de fiabilidad.

Sobre los años experiencia laboral, 15,9% de los y las profesionales trabajó entre 1 a 3 años ejerciendo como docente, 41,4% de 4 a 10 años y 42,7% más de 10 años. Estas dimensiones caracterizadoras fueron utilizadas posteriormente en el análisis para identificar factores que influyen en la valoración de las distintas competencias y habilidades desarrolladas.

## 5. RESULTADOS Y HALLAZGOS

### 5.1. VALORACIONES Y PERCEPCIONES

A continuación, se presentan los resultados respecto a la valoración que hacen los profesores sobre distintas áreas de la profesión. Las tablas corresponden a las frecuencias relativas de las valoraciones declaradas.

#### A. Dimensión pedagógica

##### A.1 Curriculum (Alfa de Cronbach: 0,945)

Aspecto	Irrelevante	NMI <sup>1</sup>	Neutro	Importante	MI
Planificación de la enseñanza	35,6%	15,3%	4,4%	10%	34,7%
Evaluación de la enseñanza	36,6%	14,9%	4,7%	5,6%	38,2%
Teoría curricular	17,4%	21,3%	15,4%	29,2%	16,7%

<sup>1</sup> NMI: “No muy importante”; MI: “Muy importante”.

En todos los aspectos del currículum, las valoraciones neutras o negativas tienen más peso que las positivas. Para el caso de la Planificación de la enseñanza el porcentaje de respuestas que van de Irrelevante a Neutro es 55,3%. La evaluación de la enseñanza obtuvo para el mismo conjunto de respuestas un 56,2% y la teoría curricular 54,1%.

##### A.2 Metodología (Alfa de Cronbach: 0,91)

Aspecto	Irrelevante	NMI	Neutro	Importante	MI
Didáctica del idioma extranjero	40,4%	10,9%	4,0%	5,6%	39,1%
Metodologías de enseñanza	38,3%	13,6%	3,5%	4,7%	39,9%
Enseñanza de inglés de niños/as de primer ciclo básico	32,5%	12,9%	10,9%	10,9%	32,8%

Igual que en Curriculum, en todos los aspectos de la metodología se advierte una valoración negativa superior a la positiva. Este resultado destaca por sobre los otros clústeres ya que es precisamente el conocimiento de cómo enseñar el que ha sido relevado por el saber experto como la clave de una enseñanza efectiva.

**A.3 Normativo-institucional** (Alfa de Cronbach: 0,87)

Aspecto	Irrelevante	NMI	Neutro	Importante	MI
Políticas Públicas educacionales	13,5%	22,8%	13,8%	27,3%	22,5%
Gestión de centros educativos	7,4%	22,1%	24,2%	35,2%	11,1%
Marco para la Buena Enseñanza	19,6%	20,3%	14,7%	25,8%	19,6%

Sobre los aspectos normativos-institucionales de la pedagogía, la valoración negativa a neutra y la positiva fueron ligeramente más parejas. Para el caso de las Políticas Públicas educacionales, el 50,1% de las personas encuestadas considera que son "Irrelevantes", "No muy importante" o "Neutro". En el caso de la Gestión en centros educativos, la cantidad de valoraciones negativas o neutras representaron el 53,7% del total y para el Marco para la Buena Enseñanza un 54,6%.

**A.4 Psicosocial** (Alfa de Cronbach: 0,953)

Aspecto	Irrelevante	NMI	Neutro	Importante	MI
Psicología del aprendizaje	25,1%	23,2%	7,3%	14,0%	30,5%
Neurociencias	19,9%	20,6%	12,7%	26,6%	20,3%
Psicología del desarrollo	23,8%	21,0%	9,5%	21,9%	23,8%
Metacognición	22,4%	19,2%	11,2%	19,2%	28,1%

Respecto a las competencias pedagógicas relativas a lo psicosocial, éstas fueron aprobadas en general en un 46,1%. Sobre la psicología del aprendizaje, el 55,6% de los profesores encuestados tienen una valoración negativa o neutra de esta competencia. Esta reprobación alcanza un 53,2% en Neurociencias, 54,3% en Psicología del Desarrollo y 52,8% en Metacognición.

**A.5 Sociocultural** (Alfa de Cronbach: 0,962)

Aspecto	Irrelevante	NMI	Neutro	Importante	MI
Manejo de curso	35,1%	15,8%	3,1%	9,9%	36,0%
Liderazgo escolar	23,0%	20,1%	11,0%	20,1%	25,9%
Diversidad e inclusión en la escuela	31,3%	16,0%	6,7%	14,4%	31,6%

La valoración general de las competencias pedagógicas relativas a lo sociocultural fue similar a la obtenida por la dimensión psicosocial. La evaluación negativa a neutra de todos los aspectos de esta dimensión es de un 54%, es decir, sólo el 46% de las respuestas fueron de las categorías de respuesta “Importante” o “Muy importante”.

#### A.6 Transversal (Alfa de Cronbach: 0,754)

Aspecto	Irrelevante	NMI	Neutro	Importante	MI
Metodología de investigación	10,9%	21,7%	17,9%	25,6%	24,0%
Uso de TIC's	33,8%	16,6%	4,8%	13,1%	31,8%

En cuanto a las competencias pedagógicas transversales, la valoración negativa o neutra de las competencias relativas a los métodos de investigación es de 50,5% y de 55,2% para el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

### B. Dimensión Disciplinar

#### B.1 Lingüística (Alfa de Cronbach: 0,96)

Aspecto	Irrelevante	NMI	Neutro	Importante	MI
Teorías de aprendizaje de idiomas	33,1%	16,6%	5,6%	8,4%	36,3%
Lingüística y sus disciplinas	35,5%	15,0%	6,9%	9,0%	33,6%

Para el caso de la dimensión disciplinar de la lengua inglesa, los resultados no difieren de lo pedagógico. Respecto a la competencia relativas a las teorías de aprendizaje de idiomas, 55,3% de las respuestas la califican de ser “Irrelevante”, “No muy importante” o “Neutro. Para el caso de la Lingüística y sus disciplinas, un 57,4% de las respuestas de igual manera son neutras o negativas. Llama la atención la polarización de las respuestas de valoración hacia la Lingüística, puesto que un tercio de las respuestas la valoran como “Irrelevante” y otro tercio como “Muy importante”.

#### B.2 Histórico-cultural (Alfa de Cronbach: 0,919)

Aspecto	Irrelevante	NMI	Neutro	Importante	MI
Aspectos culturales de los países de habla inglesa	20,2%	25,3%	9,9%	28,8%	15,7%
Historia de países de habla inglesa	15,1%	23,4%	21,8%	29,8%	9,9%
Literatura de los países de habla inglesa	23,2%	20,6%	16,3%	26,8%	13,2%

Finalmente, sobre los aspectos histórico-culturales de la lengua inglesa, la valoración general que estos tuvieron fueron los más bajos. Para el caso de los aspectos culturales de los países de habla inglesa, 54,4% declara que son "Irrelevante" a "Neutro". Como así la Historia de países de habla inglesa y la Literatura de los países de habla inglesa, tienen aproximadamente un 60% de valoración negativa o neutra.

Los ítems Likert permitieron conocer la valoración de contenidos presentados según una categorización formal de las grandes áreas de la pedagogía en inglés. Para complementar esta respuesta, complementariamente, fue considerada también la opción de preguntar abiertamente desde su experiencia qué es lo que a los y las profesoras de inglés les faltó desarrollar en su formación pedagógica. En base a esto el cuestionario incluyó la siguiente pregunta abierta.

## 5.2. EN SU OPINIÓN Y SOBRE LA BASE DE SU EXPERIENCIA DOCENTE, ¿QUÉ COMPETENCIAS, SABERES O HERRAMIENTAS FALTARON DESARROLLAR EN SU PROCESO DE FORMACIÓN?

A continuación, se presentan en el Gráfico 2 las menciones relativas que obtuvieron las distintas áreas según los y las encuestadas. Los dominios que fueron más extrañados son los relacionados al manejo de grupos de cursos, metodología y gestión educativa (manejo del libro de clases, relación con padres y madres, relaciones institucionales dentro de la escuela).

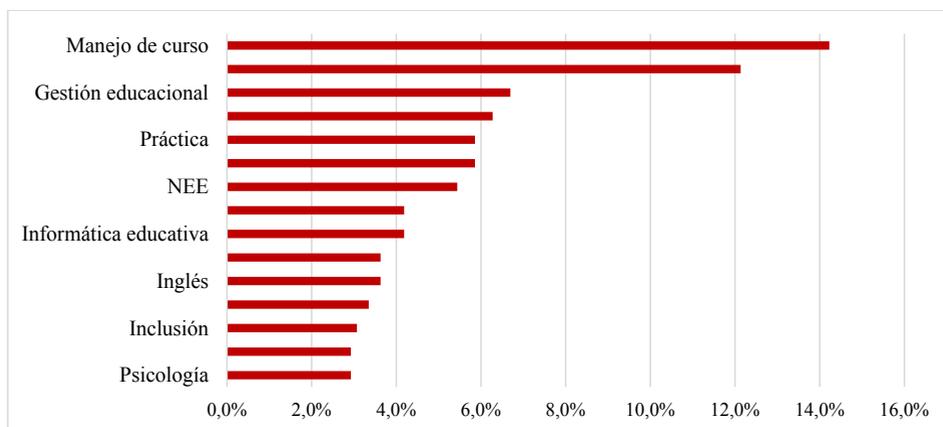


Gráfico 2. Menciones de las áreas no desarrolladas en la FID (en porcentaje).

Fuente: elaboración propia.

Otras áreas con menciones minoritarias no incluidas en el gráfico fueron neurociencias, metodología para la enseñanza básica, manejo y conocimiento de las condiciones laborales, investigación, lingüística, estadísticas y educación técnico-profesional, entre otros. A primera vista, se constata que las áreas con mayores menciones en las preguntas abiertas poseen en la valoración anterior evaluaciones muy bajas. Estas áreas obtuvieron valoraciones que van de "Irrelevante" a "Neutro" 54%, 55,4% y 53,7% respectivamente.

5.3. RELACIÓN ENTRE LOS AÑOS DE EJERCICIO DE LA PROFESIÓN Y VALORACIÓN

Para entender tal incongruencia se cruzaron los datos sobre valoración de distintos con la cantidad de años en ejercicio, entregando los siguientes resultados expuestos en los Gráfico 3, Gráfico 4 y Gráfico 5:

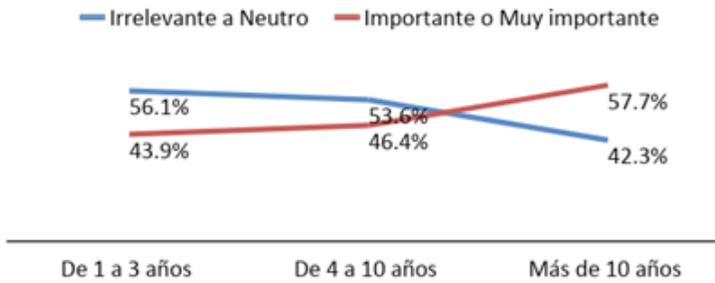


Gráfico 3. Valoración de las competencias disciplinares según años de ejercicio.  
Fuente: elaboración propia.

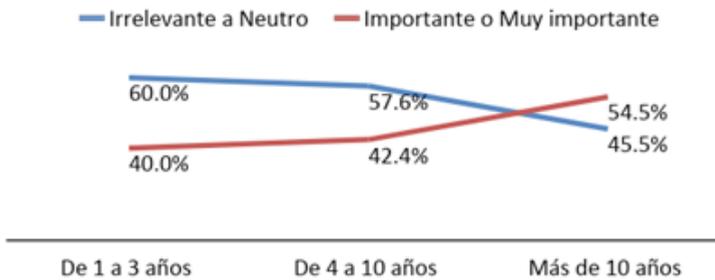


Gráfico 4. Valoración de las competencias pedagógicas según años de ejercicio.  
Fuente: elaboración propia.

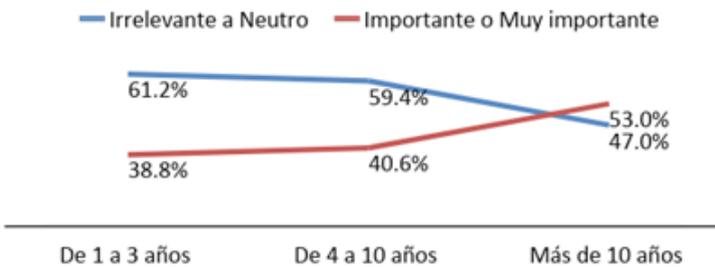


Gráfico 5. Valoración de las competencias actitudinales según años de ejercicio.  
Fuente: elaboración propia.

## 6. DISCUSIÓN

La realidad de la sala de clases impacta de tal manera al profesor novicio que toda teoría, conocimiento o estrategia didáctica aprendida durante el proceso de formación inicial o incluso en programas de formación continua, no logra ser transferido en el actuar profesional (Eun & Heining-Boynton, 2007). Sumado a esto, entre los docentes existe una marcada brecha entre una imagen ideal que hacen de su profesión y vocación y la realidad práctica con que se encuentran (Tenti, 2007). Esto podría explicar a priori la razón por la que en nuestra muestra los docentes novicios no logran valorar positivamente los conocimientos adquiridos. Los profesores y profesoras con mayor experiencia, sin embargo, parecen llegar a un mayor convencimiento de que lo aprendido durante sus estudios de pregrado logra sentido conforme se adquieren más horas de aula año tras año.

Una mirada diferente es un estudio reciente que explora las percepciones de auto eficacia que sostienen profesores de inglés en ejercicio (Barahona & Ibaceta-Quijanes, 2019). Los resultados revelan un sentimiento de baja valoración a su actuar profesional y cierta sensación de ilegitimidad dada su condición de profesores no nativos del idioma inglés. No obstante, la generación de teoría que explique el fenómeno específico de la mayor valoración a los conocimientos desarrollados en la formación inicial entre profesores con mayor trayectoria profesional se complica en gran medida por la falta de estudios que indaguen en este ámbito

Los resultados de este estudio contribuyen a la discusión sobre el rol que debiesen tener los profesores con más años de experiencia como colaboradores y mediadores entre los programas de formación docente y la inserción de profesores noveles en instituciones educativas. Esta tarea que está siendo impulsada por la nueva ley de Carrera Docente implica un manifiesto desafío administrativo y financiero para las instituciones formadoras de profesores (Ley 20.903, Art. 19, 2016).

Es bien cierto que la valoración de los conocimientos adquiridos en la universidad es solo una de las múltiples dimensiones que sostienen la identidad profesional. No obstante, se considera de vital importancia profundizar en este ámbito puesto que podría otorgar valiosa información sobre cómo se desarrollan los diversos sellos de cada institución universitaria durante el proceso de formación docente.

### 6.1. (DES)CONEXIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

En la actualidad, la enseñanza de inglés como lengua extranjera se encuentra en un estado de replanteamiento puesto que pasa de seguir un paradigma comunicativo abiertamente declarado pero que en la realidad no ha podido articularse efectivamente en las aulas a un paradigma sociocultural, que tampoco logra concretarse en la práctica docente. Estos nodos tensionan el conocimiento pedagógico de contenido desarrollado en la formación inicial contra lo que se logra efectivamente implementar en las salas de clases. Esa tensión ya se manifiesta durante el proceso de formación inicial. En esta línea, en un estudio más reciente, se afirma que se han observado ciertas contradicciones entre las actividades de aprendizaje en programas de formación inicial docente en inglés y la práctica docente de sus egresados. Barahona (2015) identifica cuatro áreas de contradicción, a saber: (i) las conceptualizaciones sobre enseñanza de idiomas y su tensión con la realidad de la sala de clase; (ii) las contradicciones en relación con el objeto de estudio; (iii) contradicciones en

relación con las herramientas pedagógicas y, finalmente; (iv) con la división del trabajo. Según Barahona (2015), los y las profesores en formación reportan y reflexionan sobre una aparente desvinculación entre las expectativas generadas por la institución universitaria durante la formación inicial y la percepción de la realidad escolar por parte de los/las practicantes. Es por tanto relevante formar al/la futuro/a profesor/a no solo en el deber ser, sino que también se hace perentorio entregarle herramientas para enfrentar las vicisitudes de los diversos contextos escolares en el que se insertarán cuando comiencen su carrera docente. Pero aquellas herramientas no pueden ser presentadas únicamente como contenidos de aprendizaje a través del currículo, sino que deben ser ofrecidas como oportunidades reales de aprendizaje en los centros de práctica, puesto que es la práctica pedagógica el elemento central que provee de oportunidades para ganar experiencia significativa (König *et al.*, 2017).

Por otro lado, se arguye que el/la profesora debe adquirir las destrezas y conocimientos para abordar la labor educativa dentro de la profesión (Novoa, 2009). En ese sentido la vinculación de la práctica con el o los centros educativos es esencial para situar el aprendizaje y la formación de identidad docente. Sin embargo, existen tantas situaciones escolares como centros educativos. Si bien, culturalmente se comparten experiencias similares en las escuelas de nuestro país, las vicisitudes de cada institución son únicas e irrepetibles. entonces la pregunta que surge es ¿cómo preparamos a los y las futuras docentes a enfrentar diversos contextos educativos?, ¿cómo, además, los preparamos para enfrentar diversas generaciones de estudiantes que cambian drásticamente década a década? ¿Qué parte del conocimiento es lo suficientemente flexible pero inherentemente estable como para abordar tantos escenarios educativos posibles?

## 7. CONCLUSIONES

Si bien no existe información pública disponible sobre las motivaciones que atraen a un/a profesor/a de idiomas a estudiar pedagogía en inglés en Chile, los estudios internacionales revelan que los motivos por los que los y las profesores de idiomas postulan a programas formadores de profesores/as, son intrínsecamente diferentes de las motivaciones de otros/as. Principalmente radican en el amor por el lenguaje y su cultura, por encima de otros factores identificados en otras disciplinas, a saber: una autopercibida habilidad para enseñar y una visión altruista de la profesión docente entre otros (Kissau, Davin & Wang, 2019). Esta actitud hacia el idioma y su cultura que encuentra espacio de desarrollo y profundización en el proceso de formación inicial podría ser el catalizador de la decepción que sufren los/las profesores/as novicios/as al insertarse en la realidad de la sala de clases de la escuela chilena. No todas las universidades forman a sus estudiantes como agentes de cambio, por lo tanto, la visión altruista sobre el ser docente no encuentra necesariamente su correlato en la formación y mucho menos una vez enfrentados/as a los desafíos que presentan las aulas de hoy. Por lo tanto, el desarrollo de la identidad docente vinculado al rol del/la profesor/a como un/a transformador/a social, junto a otras medidas y cambios curriculares, podría ayudar a la forma en que se posiciona el y la profesora de inglés en la sala de clases y desde ahí convertirse en un/a docente integral, que promueve y entrega oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes y sea un/a agente de cambio social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACE (2013). SIMCE 2012. Síntesis de resultados de inglés, Educación Media. Agencia de Calidad de la Educación. Gobierno de Chile.
- \_\_\_\_\_. (2017). Informe Resultados Estudio nacional de inglés, III medio. Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/agencia-calidad-entrego-los-resultados-del-estudio-nacional-ingles/>
- Andréu Abela, Jaime (2001). Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Centro de Estudios Andaluces.
- Barahona, M. (2014) Pre-service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context. *Cultural-Historical Psychology*. Moscow, Russia. <http://psyjournals.ru/authors/67576.shtml>
- \_\_\_\_\_. (2015). Contradictions in the activity of learning to teach English in Chile. *Cultural-historical approach: Educational research in different contexts*, 73-98.
- Barahona, M. & Ibaceta-Quijanes, X. (2019). Neither fish nor fowl: the contested identity of teachers of English in an EFL context. *RELC Journal*, 1-17.
- BCN (2020). Ley 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 29 de septiembre de 2020 del sitio web: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Bransford, J. & Darling-Hammond, L. (2007). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- British Council (2012). La formación de docentes de inglés en Chile: El desafío de la calidad y la pertinencia. ¿Qué aspectos críticos deben ser cautelados? Informe del segundo seminario, diciembre 2012. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- CIAE-OFD (2017). Evolución de la Matrícula en Carreras de Formación Inicial Docente (2005-2017). Informe OFD N° 1. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile & Observatorio Formación Docente.
- English First (EF) (2016). El ranking mundial más grande según su dominio del inglés. Consultado el jueves 23 de marzo de 2017 del sitio web: <http://www.ef.com.ar/epi/regions/latin-america/chile/>
- Eun, B. & Heining-Boynton, A. L. (2007). Impact of an English-as-a-second-language professional development program. *The journal of educational research*, 101(1), 36-49.
- Herrada, M., Rojas, D. & Zapata, Á. (2012). El Desempeño Profesional de los Profesores de Inglés Según los Datos de la Evaluación Docente. Centro medición mide UC.
- Kissau, S., Davin, K. J. & Wang, C. (2019). Aspiring world language teachers: Their influences, perceptions, and commitment to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 78, 174-182.
- König, J., Tachtsoglou, S., Lammerding, S., Strauß, S., Nold, G. & Rohde, A. (2017). The role of opportunities to learn in teacher preparation for EFL teachers' pedagogical content knowledge. *The modern language journal*, 101(1), 109-127.
- Mifuturo (2019). Matriculados 2018 en Pedagogía de Idiomas. Recuperado el 26 de marzo de 2019 de sitio web: <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-estadisticas-por-carrera/>
- MINEDUC (2019). Agencia de Calidad entregó los resultados del Estudio Nacional de Inglés. Recuperado el 7 de junio de 2019 del sitio web: <https://www.mineduc.cl/2019/02/07/resultados-del-estudio-nacional-de-ingles/>
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (350), 203-218.
- Rodríguez, P. & Bravo, V. (2016). Lidando con la tensión: Conflictos en la identidad profesional de docentes en Chile. *Paideia*, (59), 35-56.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 28, 335-353.
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial: La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.



INVESTIGACIONES

## Percepciones de las familias respecto al uso e integración de las Tablets en los centros educativos: el caso de España<sup>1</sup>

Families perceptions about the use and integration of Tablets in schools:  
The case of Spain

*Fermín Torrano<sup>a</sup>, Juan Luis Fuentes<sup>b</sup>, Jesús E. Albertos<sup>c</sup>*

<sup>a</sup>Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España.  
fermin.torrano@unir.net

<sup>b</sup>Universidad Complutense de Madrid, España.  
jlfuente@ucm.es

<sup>c</sup>Universidad Internacional de Valencia, España.  
jesusenrique.albertos@universidadviu.com

### RESUMEN

La creciente integración de las *Tablets* en los centros educativos requiere de una evaluación que incluya a las familias, en cuanto que constituyen un agente crítico para los procesos de transformación tecnológica. Este artículo analiza las percepciones de las familias del alumnado español de Educación Primaria y Secundaria sobre el uso de las *Tablets* en los centros educativos. Se contó con una muestra de 396 padres y madres de 31 centros, 6 comunidades autónomas y 13 provincias. Los resultados muestran que los centros realizan acciones formativas dirigidas a las familias sobre el uso de las *Tablets*, pero son breves y no reducen las reticencias tecnológicas. Además, su percepción sobre los cambios en la metodología docente, la evaluación o el rendimiento académico presenta gran dispersión, no pudiendo afirmarse que la introducción de esta tecnología haya supuesto un cambio sustancial en los centros educativos, de acuerdo con las valoraciones de las familias.

*Palabras clave:* metodología escolar, Tecnologías de la Información y la Comunicación, familia, nuevos entornos de aprendizaje.

### ABSTRACT

The growing integration of *Tablets* in schools demands an evaluation that includes families, who are critical agents in technological transformation processes. This article analyses perceptions of Spanish Primary and Secondary student families, on the use of *Tablets* in schools. The study counts with a sample of 396 parents from 31 schools, 6 autonomous communities and 13 provinces. Results show that the schools have developed formative actions aimed to families related with the use of *Tablets*, but they have been brief and have not reduced reluctances in the use of such technology. Moreover, perception about changes produced in teaching methodologies, evaluation or academic achievement present great dispersion, so we cannot affirm that the introduction of this technology has implied a fundamental change in schools, according to the families' valuations.

*Key words:* teaching methods, Information and Communication Technologies, family, new learning environments.

---

<sup>1</sup> Este estudio ha sido realizado en el marco del III Plan Propio de Investigación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) dentro del proyecto desarrollado por el Grupo de Investigación "Educación" (código REC022-EDUC-03). Agradecemos a la universidad su apoyo, así como la colaboración de todos los centros educativos y familias que han participado desinteresadamente en esta investigación.

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, existen pocas dudas sobre el impacto que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han producido en el ámbito educativo (p. ej., Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010; Fombona y Vázquez-Cano, 2017; Sáez, 2010), así como en otros contextos de la vida humana (EU-OSHA, 2017; González-Menéndez, López-Fernández, González-Menéndez, García-González y Álvarez, 2019). Su repercusión ha dado lugar a numerosos cambios en la forma de enseñar y evaluar (Barberá, 2006; Moreno y Rochera, 2015, 2016; Quigley y Herro, 2019), ganando progresivamente espacio a los métodos convencionales de enseñanza y aprendizaje (García Aretio, 2017). Pero, sobre todo, han modificado la ubicación y el propio entorno de aprendizaje gracias a los dispositivos móviles, que han promovido nuevos conceptos como el *mobile learning* (M-L) (Tourón y Campión, 2013) y han abierto numerosas oportunidades educativas derivadas de las posibilidades de conexión e interacción en muy diversos lugares (Burbules, 2012).

A pesar de las evidencias, existen posiciones que cuestionan su pertinencia en la educación, y tratan de mostrar sus perjuicios para el aprendizaje de los estudiantes (Campos, 2015; Mueller y Oppenheimer, 2014; Rockmore, 2014), para su salud (Pinar, Únal y Kubilay, 2018), o la escasa innovación educativa real que en algunos casos suponen (Agila-Palacios, Ramírez-Montoya, García-Valcárcel y Samaniego-Franco, 2017). En este sentido, son conocidas las prácticas de algunos colegios de Silicón Valley, donde acuden los hijos de los trabajadores de las grandes empresas tecnológicas, como *Apple* y *Google*, en los que en la Educación Primaria no se utilizan pantallas (Guimón, 2019). La desconfianza tecnológica de las familias de estos estudiantes pone en alerta a los educadores y demanda más investigación que posibilite aclarar el horizonte y vislumbrar las posibilidades efectivas de la tecnología en la educación, huyendo de planteamientos simplistas tecnofóbicos, pero también de un optimismo exacerbado que no permita evaluar objetivamente la realidad (Burbules y Callister, 2000).

Una de las ventajas más significativas de las TIC está relacionada con el acceso a las nuevas fuentes de conocimiento (Ballesta y Cerezo, 2011), que pueden ser consultadas en cualquier momento y en cualquier lugar, facilitando las posibilidades del aprendizaje ubicuo (Burbules, 2012) y autodirigido (Cerde, Villegas y León, 2019), una nueva concepción del aprendizaje que supera el entorno físico del aula y la presencialidad de los alumnos en el lugar tradicional de aprendizaje. De hecho, los alumnos ya no necesitan estar ubicados en el mismo lugar para comunicarse e intercambiar información, lo que favorece el aprendizaje intercultural (García-Gómez y Arroyo-González, 2014) y la creación de nuevos entornos de aprendizaje, como los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs) (Adell-Segura y Castañeda-Quintero, 2010), comunidades virtuales de aprendizaje (Cabero, 2006), Ambientes de Aprendizaje en Ordenador (*Computer Based-Learning Environments* -CBLEs-; Azevedo, Moos, Johnson y Chauncey, 2010) y entornos hipermedia (Özyurt, Özyurt, Baki, Güven y Karal, 2012).

Las *Tablets* son uno de los dispositivos tecnológicos móviles que en mayor medida aglutinan estas posibilidades de aprendizaje, por lo que el número de centros educativos que ha comenzado a incorporarlas a sus aulas ha aumentado considerablemente en los últimos años en diferentes etapas, desde Educación Infantil hasta la Universidad (Daccord y Reich, 2015; Gros, 2016; Mulet, van de Leemput y Amadieu, 2019; Neumann y Neumann, 2017; Otterborn, Schönborn y Hultén, 2019; Ricoy y Sánchez-Martínez, 2020;

Sackstein, Spark y Jenkins, 2015). Tal es el caso de España, que en la última década ha experimentado una importante transformación tecnológico-educativa.

El plan Escuela 2.0, promovido por el Ministerio de Educación, posibilitó a partir de 2009 un impulso en la incorporación de tecnología en los centros educativos. Algunas estimaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018) afirman que la conexión a Internet está disponible en el 94,6% de las aulas, mientras que el 86,5% de los centros tiene una página web disponible en internet. Además, es significativo que el 40,1% cuenta con un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), que es utilizado por los alumnos en el 88,7% de los casos. Resulta también relevante que el 31,5% de los centros participa en proyectos educativos de carácter tecnológico. En cuanto al uso de *Tablets* y ordenadores portátiles, puede decirse que representan cerca del 50% de los equipos disponibles en los centros educativos, con una ratio de 3,0 niños por equipo (2,8 en centros públicos y 3,6 en privados). Así pues, las imágenes de las *Tablets* reforzadas con materiales resistentes para evitar su temprana ruptura –similares a las que se utilizan en el ejército–, la sustitución de las pizarras tradicionales por pizarras digitales o la disminución cuando no completa sustitución de los libros de texto, que aligeran las pesadas mochilas que diariamente portaban los estudiantes, ha cambiado en buena medida el escenario escolar.

Son ya 10 años los que han transcurrido desde que en 2010 se presentara oficialmente el primer *Ipad*, lo que genera un espacio temporal óptimo para el análisis de la integración de esta tecnología en los centros escolares, dejando atrás los primeros momentos de incertidumbre y adaptación, y abriendo paso a una segunda fase de consolidación en la que es posible obtener resultados con cierta fiabilidad. Junto a ello, la preocupación de las familias por los beneficios del uso de las *Tablets* ha derivado en una disponibilidad para participar en actividades formativas e investigaciones que muestren las ventajas e inconvenientes de su integración en la escuela (Ballesta y Cerezo, 2011). Esto es debido no sólo a la inversión económica que en muchos casos supone, y que obviamente, espera verse amortizada, sino también por el miedo a los posibles efectos negativos que su uso puede llevar aparejados (Rico y Sánchez-Martínez, 2020).

Históricamente, el *iPad*, que representa mayoritariamente la herramienta de acceso a la información y la metodología que mayor penetración ha tenido en los centros educativos, ha supuesto una evolución en los numerosos dispositivos que buscaban hacer más accesible el formato PC (*Personal Computer*). Así es como aparecieron las primeras *Tablets PC*. El *iPad* supuso un cambio cualitativo en cuanto a concepto, muy de la mano de la irrupción de los *smartphones*. No se trataba tanto de tener una herramienta de ofimática en un formato reducido y accesible, como de cambiar y modificar totalmente el modo en que el ser humano utilizaba este dispositivo. Los *Ipad*, y después las comúnmente conocidas como *Tablets* (ya sin PC), generaron entornos *user interface* especializados que simplificaron el acceso, dentro de un *hardware* que se caracterizó por la ausencia de botones físicos, en la que a la vez la pantalla era la que generaba los entornos de acceso en función de las necesidades.

Desde el inicio, dado lo novedoso de la metodología, comenzaron también a realizarse un gran número de investigaciones para conocer las implicaciones metodológicas de esta herramienta dentro del aula. En este sentido, se puede considerar pionero el trabajo de Melhuish y Falloon (2010). Al mismo tiempo, empezaron también a llevarse a cabo diversos estudios más centrados en otros perfiles de aprendizaje de acuerdo con el potencial que las nuevas herramientas mostraban, incluidos también los *smartphones*. En este sentido, cabe

destacar el trabajo de Bruhn, Waller y Hasselbing (2016) y el análisis de la evolución del aprendizaje de la mano de estos terminales móviles que realizan Burbules (2012) y Del Campo (2013), en el que se muestran las distintas vías que las metodologías de aprendizaje adoptan tras la aparición de las nuevas herramientas. No obstante, es difícil soslayar el aspecto más disruptivo de estas nuevas tecnologías, ya que *de facto* implican una nueva manera de aproximarse al conocimiento, con sus ventajas y sus inconvenientes. En este sentido, resulta muy ilustrativo el trabajo de Soykan (2015) debido a su aproximación, que tiene en cuenta, no sólo distintos factores para su análisis, sino también a los distintos protagonistas de esta nueva metodología, entre ellos, las familias.

Otro salto cualitativo se dilucidaba en que, mientras los primeros *Tablet PC* iban fundamentalmente destinados a entornos empresariales ligados comúnmente a *software* de ofimática, el *iPad* fue enfocado desde el principio a entornos familiares, dando después el salto a entornos más profesionales y educativos. De este modo, la naturalización de su uso en la educación no se llevó a cabo de manera forzada, sino que de alguna forma venía precedida por un conocimiento previo en algunas familias que ya contaban con ella, disipándose algunos temores iniciales, como los señalados por Peluso (2012), acerca de la adopción de la tecnología y la adaptación de las metodologías docentes.

Una de las principales dificultades a las que se tuvo que hacer frente en la presente investigación es que la literatura relativa a *Tablets* y aulas está fundamentalmente enfocada a la relación entre *Tablets*, profesores, y alumnos, excluyendo habitualmente a las familias, que parecen adquirir un papel secundario. Sin embargo, como muestran estudios recientes (Jiménez-Morales, Montaña y Medina-Bravo, 2020), su papel mediador en el uso de la tecnología es muy relevante y presenta una incidencia directa en la utilización de la infancia de estos dispositivos, por lo que debe ser analizado con detenimiento por los educadores. Así, como señalan Ballesta y Cerezo (2011):

(...) las principales instituciones mediadoras en la formación de los jóvenes (escuela y familia) necesitan comprender el proceso de inmersión en esa *cibersociedad* con el objetivo de interpretar esta realidad que condiciona el aprendizaje de los alumnos, y a la vez configura su formación personal. (p. 134)

Por ello, y en consonancia con lo señalado por estos investigadores, resulta esencial conocer las valoraciones que realizan las familias y la información de la que disponen acerca del uso e integración de estos dispositivos en el entorno escolar, ya que son un elemento que van a condicionar la adecuada integración de las TIC en el aula, así como parte de sus beneficios a nivel didáctico.

## 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Bajo el marco de referencia descrito anteriormente, a través de este estudio se trata de conocer y evaluar la información y percepciones que poseen las familias acerca del uso de las *Tablets* como herramienta educativa y los resultados obtenidos desde su incorporación en los centros educativos.

En investigaciones previas (Camacho y Esteve, 2018; Fuentes y Albertos, 2017; Fuentes, Albertos y Torrano, 2019) se estudió la implantación de las *Tablets* en los centros

educativos españoles desde la perspectiva de los alumnos y de los profesores. Con esta investigación se completa, además, la perspectiva que otros autores han ofrecido sobre los efectos en la metodología, evaluación y resultados de la introducción de las *Tablets* en el entorno escolar como elemento fundamental de su actividad (Fuentes y Albertos, 2017; Losada, Correa y Fernández-Olaskoaga, 2017; Sánchez-Antolín, Alba y Paredes, 2016).

Tomando como referencia el esquema de estas investigaciones previas, en este artículo se prestará especial atención a las siguientes dimensiones:

1. Formación impartida a los padres para el cambio metodológico debido al uso de las *Tablets*.
2. Convivencia de las *Tablets* con otros recursos de carácter analógico en el aula.
3. Aceptación de la introducción de las *Tablets* en los centros educativos por parte de la familia.
4. Cambios percibidos en la metodología de las asignaturas.
5. Cambios en la evaluación de los alumnos.
6. Incidencia del uso de las *Tablets* en los resultados académicos de los alumnos.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. PARTICIPANTES

Para la realización del estudio, se aplicó un cuestionario *on line* a un total de 396 padres (33,5%) y madres (66,5%) de alumnos de las etapas de Educación Primaria y Secundaria de 31 centros educativos, 6 comunidades autónomas y 13 provincias del norte, centro y sur de España.

Naturalmente, la muestra así obtenida no permite referirse a ella, en sentido estricto, como estadísticamente representativa de todas las familias posibles, ya que su selección se ha basado en criterios incidentales (como su disponibilidad e interés para participar en este estudio) y no en criterios aleatorios, cuestión que habría hecho difícilmente viable la recogida de datos. Pese a ello, se puede afirmar que el conjunto de respondentes a la encuesta constituye un amplio grupo dentro del conjunto que interesa estudiar y que permite tener una cierta visión de la información y valoración que tienen las familias sobre el uso y la implantación de las *Tablets* entre la población escolar de las etapas educativas consideradas. Por otra parte, se trata de obtener más una visión cualitativa de la percepción de este colectivo y no tanto de llegar a una cuantificación representativa del problema.

#### 3.2. INSTRUMENTO

Se diseñó un cuestionario *on line* ad hoc para la obtención de los datos. Para su elaboración, se tomó como referencia otros métodos empleados en investigaciones previas dentro de este campo de estudio, como el realizado por Santiago, Navaridas y Repáraz (2014) en centros educativos de la comunidad de La Rioja (España).

Al mismo tiempo, la validez de contenido del cuestionario fue realizada a través del Método de Agregados Individuales (Corral, 2009) por siete investigadores externos a

la presente investigación procedentes de diversos departamentos de tres universidades diferentes, los cuales señalaron distintas mejoras en la redacción de las preguntas, que fueron incorporadas a la versión definitiva del instrumento. Por otro lado, se aplicó el cuestionario a un grupo piloto, cuyo análisis sirvió para modificar la redacción de algunos ítems. Se aplicó la prueba de Alfa de Cronbach para la medición de la fiabilidad con un resultado de 0,87.

El cuestionario empleado consta de 20 *ítems* enunciados en forma de preguntas cerradas que se han formulado de acuerdo a un orden lógico, y los formatos de respuesta para dichas preguntas son, por una parte, elección entre varias opciones dadas y, por otra, diferentes escalas tipo *Likert* de seis y diez puntos.

### 3.3. PROCEDIMIENTO

Para la selección de la población participante, se realizó una investigación preliminar acerca de los centros educativos en los cuales se tiene implementada una metodología *Tablet* en alguno de sus cursos, mediante consulta a su página web, comunicación vía correo electrónico y llamadas telefónicas. La recogida de los datos se efectuó a lo largo de varios meses en 2017 de forma anónima por parte de las familias, quienes realizaron el cuestionario individualmente, accediendo al enlace proporcionado por los profesores-tutores de los centros, el cual previamente había sido enviado por el equipo de investigadores.

### 3.4. ANÁLISIS DE DATOS

El proceso de análisis de los datos permitió reflejar las respuestas de la muestra participante (N=396) en frecuencias y porcentajes. Asimismo, los datos provenientes de las preguntas abiertas y cerradas fueron codificados y, posteriormente, tabulados y analizados. La respuesta o valoración de las categorías restantes completaron los datos obtenidos del instrumento de evaluación utilizado.

## 4. RESULTADOS

Por un lado, respecto de la primera dimensión, como se muestra en la figura 1, el 70% de los padres declaran haber recibido algún tipo de formación sobre el uso de las *Tablets* dentro del propio centro educativo. Carecemos de elemento de comparación para determinar si es una cantidad elevada o no, pero sí que refleja que dentro de los centros educativos existe interés por hacer partícipes a las familias del cambio de metodología y el uso didáctico de las *Tablets*.

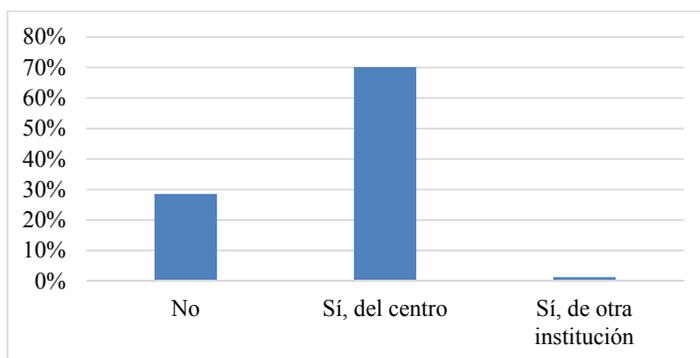


Figura 1. Formación recibida sobre el uso didáctico de la Tablet.

En relación con la pregunta anterior, la figura 2 refleja el tiempo destinado a la formación sobre el uso didáctico de las *Tablets*. Como se puede observar, gran parte de las familias, en concreto, el 77% recibieron una formación de menos de 5 horas. El 15% recibió una formación entre 5 y 10 horas, mientras que el 8% afirmó haber recibido una formación mayor de 10 horas.

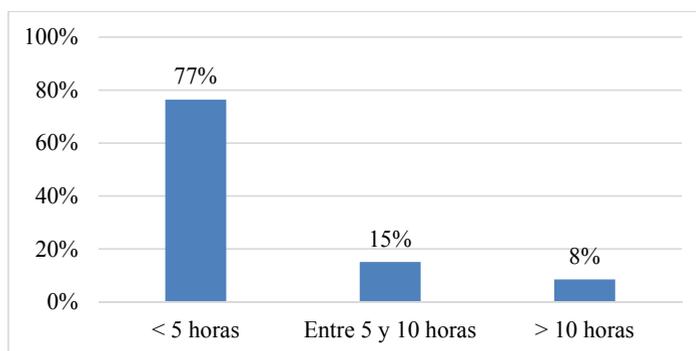


Figura 2. Duración de la formación sobre el uso didáctico de la Tablet.

Se puede extraer una conclusión inicial a la luz de las dos figuras: la formación sobre el uso didáctico de estos dispositivos ha sido una actividad que se ha desarrollado en la gran mayoría de centros educativos consultados, pero a la que apenas se ha dedicado tiempo.

En este contexto, no es fácil hablar así de una formación efectiva de los padres en el uso didáctico de esta nueva herramienta, sino más bien de una presentación o introducción a la tecnología a utilizar, lo que mantiene la brecha digital intergeneracional que dificulta tareas de apoyo y supervisión en el uso de la tecnología por parte de los adultos. Asimismo, este dato es especialmente llamativo si consideramos que la preocupación por el uso que realizan los niños y los jóvenes de las nuevas tecnologías ha ido en aumento en los últimos

tiempos, y porque que la inserción de la *Tablet* y su utilización es un aspecto que suele generar bastante incertidumbre y preocupación en las familias (principalmente, por un uso inadecuado, relacionado con el acceso a determinados contenidos, un consumo excesivo, etc.).

Por otro lado, se estudió la convivencia en el aula de las *Tablets* con otros recursos de carácter analógico como los libros de texto. A este respecto, los resultados ponen de relieve (ver figura 3; 1-se usa sólo la *Tablet*; 10-no se usa la *Tablet*) que no existe una percepción clara de centralidad de la *Tablet* en el aula, sino que se tiene una visión más como herramienta complementaria, que como elemento metodológico central. En este sentido, es destacable que solo el 10% perciba que su hijo o hija utiliza la *Tablet* como herramienta prácticamente central de la metodología didáctica escolar.

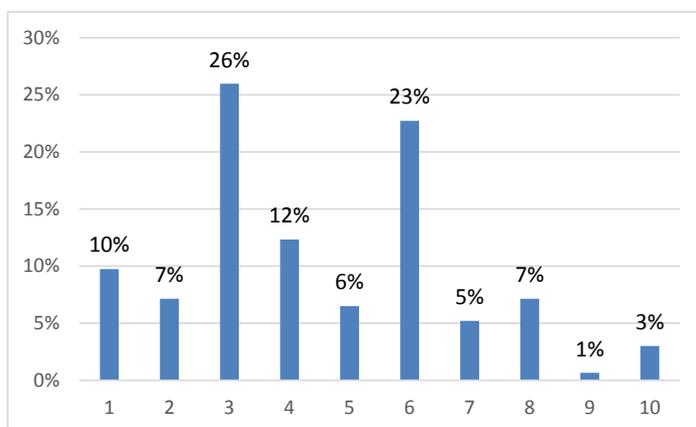


Figura 3. Convivencia de la Tablet con otras metodologías.

En cuanto al grado de aceptación de las *Tablets* por parte de los padres como miembros de la comunidad educativa, los resultados revelan que la incorporación de las *Tablets* a las aulas no ha sido un aspecto pacífico. Los puntos 1 y 2, que representarían poca resistencia, engloban menos del 50% de las respuestas. De la misma forma, en torno al 20% ha percibido altos niveles de reticencias.

Es interesante observar esta dimensión del estudio a la luz de la formación recibida. Aunque no es posible especular acerca de una relación causa-efecto, sí que se puede considerar que la formación ofrecida no ha servido para salvar los obstáculos de las reticencias. Sin embargo, en términos generales se observa una actitud de rechazo inferior a la aceptación, estando los puntos 4, 5 y 6, que representan el mayor rechazo a las *Tablets* en el 32%, frente al 68% de aceptación de esta tecnología en los centros educativos por parte de las familias de los estudiantes.

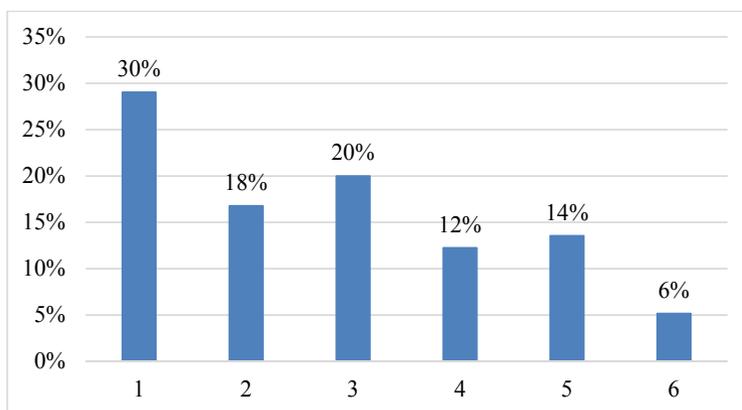


Figura 4. Aceptación de las Tablets por parte de los padres.

Asimismo, se estudió las percepciones de las familias acerca de si la incorporación de las *Tablets* como herramienta didáctica había supuesto un cambio en la metodología docente de las asignaturas, encontrándose que existe una gran dispersión, no existiendo una valoración especialmente dominante, siendo la respuesta intermedia la que presenta una mayor frecuencia.

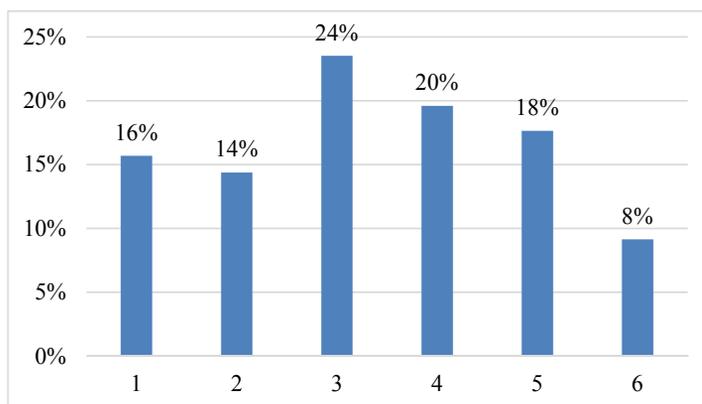


Figura 5. Percepción de cambio de metodología.

Sobre la percepción acerca de la variación en la evaluación, se puede comprobar que mayoritariamente y de forma similar a la pregunta anterior sobre el cambio metodológico, las familias no han percibido cambio alguno, o si acaso muy leve, en la forma de llevar a cabo la evaluación a los alumnos una vez incorporada la *Tablet* a la metodología docente. Así, el 80% (opciones 1, 2 y 3) responde que no ha habido cambio significativo en el sistema de evaluación tras la integración de las *Tablets*.

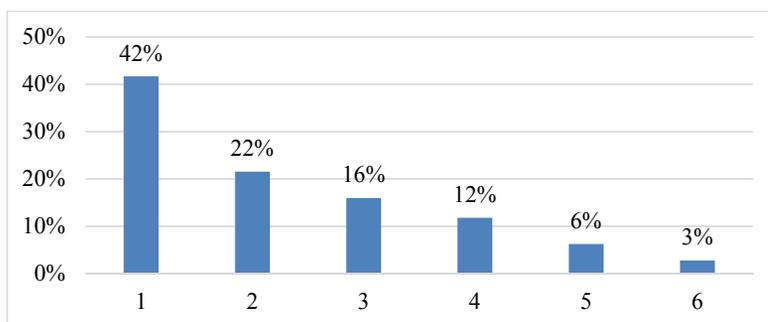


Figura 6. Percepción de cambio en la evaluación.

Por último, se puede comprobar que, al igual que ocurría con la percepción de cambio de metodología, existe un alto nivel de dispersión en la respuesta acerca de la percepción del incremento de rendimiento académico del niño. No obstante, se puede observar también que hay un mayor número de personas que consideran que, agrupando las respuestas 1, 2 y 3, no ha habido cambio, o no ha sido considerable (56%), que las que consideran que sí que ha habido un incremento notable, o al menos leve (44%, respuestas 4, 5 y 6).

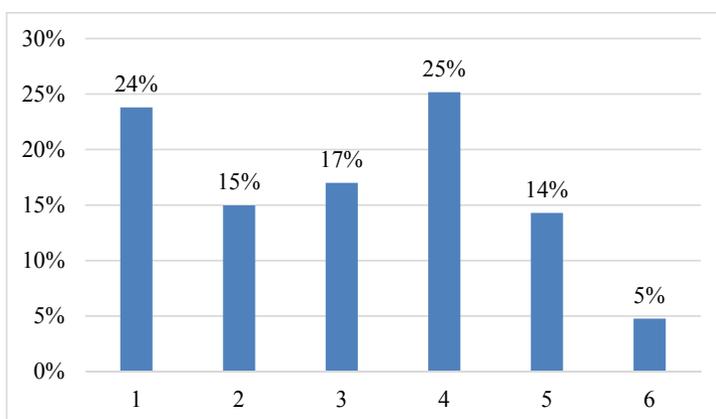


Figura 7. Percepción mejora de rendimiento académico tras la integración de las *Tablets*.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio permiten extraer distintas conclusiones en coherencia con los datos que aporta. En primer lugar, la dimensión relativa a la formación impartida a las familias sobre el uso de las *Tablets*, tanto sobre su existencia como su duración, constituye uno de los aspectos más sensibles. Como se ha podido observar, las familias afirman la existencia generalizada de formación impartida mayoritariamente por el propio

centro. Esto arroja inicialmente dos datos positivos. Por un lado, la iniciativa de hacer partícipes a las familias del cambio tecnológico del centro educativo resulta adecuada, en cuanto que evidencia un deseo de implicar a toda la comunidad educativa en el proyecto educativo del centro, algo muy relevante debido a la magnitud del cambio propuesto. Además, esta formación es identificada en algunas investigaciones como un aspecto clave para modificar las actitudes negativas de las familias hacia las tecnologías, lo que tiene al mismo tiempo diferentes efectos en la implantación de modelos de comunicación tecnológicos entre el centro y el ámbito familiar (Macià y Garreta, 2018). Por otro lado, el hecho de que las acciones formativas procedan del propio centro educativo aporta un mayor grado de contextualización y concreción, y evita planteamientos excesivamente generales sobre la tecnología que podrían resultar ineficaces para el objetivo planteado.

Ahora bien, junto a estos aspectos positivos cabe destacar también dos problemas no menores vinculados a la breve duración de la formación, que no supera las 5 horas. El primero ya se adelantó en el apartado anterior, y hace referencia a la brecha digital intergeneracional, cuya superación resulta fundamental para una formación crítica ante la tecnología actual desde diferentes contextos (familiar y escolar) de manera sinérgica, como señalan estudios recientes en los que se encuentran carencias formativas similares a las apuntadas en nuestra investigación (González-Fernández, Ramírez-García y Salcines-Talledo, 2018; Heinrich, Darling-Aduana y Martin, 2020; Salcines-Talledo, Ramírez-García y González-Fernández, 2018). Así mismo, esta formación puede constituir un factor determinante para una adecuada supervisión parental del uso de la tecnología y la recuperación de cierta autoridad pedagógica en este ámbito, lo que no solo supone un apoyo académico fundamental, sino también una medida preventiva del ciberacoso y otras conductas problemáticas vinculadas al uso de las TIC (Giménez, Luengo y Bartrina, 2017; Rumayor, 2016).

El segundo problema alude al hecho de que, según se puede deducir de la Figura 4 (aceptación de las Tablets por parte de los padres), la incorporación de las *Tablets* no se está realizando de forma pacífica. Cruzando estos dos datos podemos deducir que, bien no se están dedicando los suficientes esfuerzos para hacer remitir las reticencias, bien los esfuerzos realizados en materia de formación no están siendo eficaces, por lo que sería necesario un replanteamiento del mismo. Asimismo, si comparamos el grado de reticencias mostrado por las familias en el uso de las *Tablets* con las resistencias encontradas por otros estudios en otros agentes de la comunidad educativa, como profesores y estudiantes (Fuentes y Albertos, 2017; Fuentes *et al.*, 2019), son los padres quienes encuentran significativamente mayores obstáculos al uso educativo de esta tecnología.

Sobre los aspectos metodológicos, consideramos conveniente realizar una valoración de los resultados en conjunto a la luz de los datos obtenidos. La dispersión existente sobre el perfil de convivencia en el aula de la *Tablet* con otras metodologías es sintomática respecto del grado de conocimiento sobre las metodologías utilizadas que tienen las familias en términos globales, no primando ninguna de las respuestas. Además, refleja la existencia de lo que se ha denominado *modelo mixto* de utilización de recursos digitales y tecnológicos (Fuentes *et al.*, 2019), lo que la investigación reciente sitúa como una opción altamente recomendable que permite aprovechar de manera flexible las potencialidades educativas de ambos recursos (Reich *et al.*, 2019) y aumentar las oportunidades de personalización educativa, aspecto que resulta especialmente relevante en alumnado con necesidades educativas especiales (Grygas, Floyd y Rahn, 2018; Tourón y Campión, 2013; Wauters y Dirks, 2017).

En este marco es más sorprendente todavía la dispersión existente en la valoración respecto a si ha habido cambio o no en la metodología de aula tras la incorporación de la *Tablet*. Dentro de esta dispersión, es especialmente llamativo que el 54% de las respuestas considere las opciones más tendentes a percibir que no ha habido apenas cambios significativos. Esto contrasta con otros estudios como el de Hershkovitz, Merceron y Shamaly (2019) y el de Garrido-Miranda (2019), quienes encontraron que, si bien el cambio metodológico atribuido al uso de la *Tablet* u otros medios tecnológicos en el aula produce modificaciones distintas en la práctica docente de cada profesor, este cambio sí es notable. Por ello, cabe profundizar en estudios posteriores en las razones que motivan esta percepción de las familias sobre el inmovilismo didáctico de los docentes ante la introducción de esta metodología.

Este último valor hay que analizarlo también a la luz de la percepción que se tiene de los posibles cambios en la evaluación, donde la creencia de que no hay cambios es incluso más alta que en el punto anterior, donde el 80% afirma que no ha habido apenas cambios significativos en la forma de evaluar o si los ha habido, han sido discretos. La evaluación es parte fundamental de la metodología, ya que en buena medida determina a la propia metodología y la metodología determina a la evaluación, manteniendo entre ellas una interacción constante durante el proceso didáctico. Por ello, resulta consecuente en las respuestas de las familias que, si no se identifican cambios en la metodología, tampoco haya cambios en el sistema de evaluación. A pesar de ello, esto no deja de ser significativo pues muestra de nuevo que, de acuerdo con las percepciones de los padres y madres, la introducción de las *Tablets* no ha generado una transformación sustancial en los centros educativos.

La última pregunta, vista a la luz de los párrafos anteriores, reafirma la dispersión en las valoraciones sobre la eficacia del cambio educativo atribuido a las *Tablets*. Los datos muestran que existe una percepción de ausencia de un incremento significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Esta percepción se encuentra en contradicción con algunos estudios realizados en torno a la relación existente entre el uso tecnologías digitales, como *Tablets* y *Smartphones*, y sus efectos en el rendimiento académico de los estudiantes. Cabe señalar el reciente metaanálisis de Petersen-Brown *et al.* (2019), quienes analizan 65 investigaciones publicadas entre el año 2010 y el 2018, en las que se encuentra que, en términos generales, se observa un incremento moderado en los resultados académicos de los estudiantes que las utilizaron.

Esta diferencia entre los resultados de nuestro estudio y el de Petersen-Brown *et al.* (2019) puede interpretarse de formas diversas. La primera apreciación se encamina a la naturaleza de los resultados aquí mostrados, que hacen referencia a percepciones de las familias y no a resultados objetivos. Sin embargo, no deja de ser significativo que los propios padres, principales interesados en la educación de sus hijos, perciban de manera tan poco relevante la aportación de las *Tablets* al rendimiento académico. Por otro lado, parece lógico pensar que la mera utilización de las *Tablets* no propicia por sí misma una mejora en el rendimiento, pues ello dependerá en mayor medida del uso concreto que se realice de la herramienta tecnológica. Ello demanda un estudio más específico sobre las metodologías didácticas empleadas con las *Tablets*, lo que debe ser objeto de futuros trabajos.

Los hallazgos encontrados constituyen una importante aproximación a las valoraciones y a la información que poseen las familias acerca del uso e integración de las *Tablets* en el sistema educativo español. Sin embargo, es necesario ser prudentes, ya que nuestros

resultados están condicionados por varios hechos: a) el tipo de muestreo incidental efectuado, lo que evidencia su limitación para generalizar los resultados; b) los datos han sido obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario de autoinforme, lo cual limita las respuestas obtenidas al conocimiento y sinceridad de los participantes; c) los análisis estadísticos efectuados sólo permiten disponer de una visión cualitativa de la realidad; y d) se trata de un análisis global, donde se apuntan determinadas tendencias y en el que algunas familias y escuelas pueden no sentirse aludidas o afectados por los resultados expuestos.

En cualquier caso, los resultados aportan conocimiento relevante sobre la realidad tecnológico-educativa no solo de los centros escolares, sino también de la comunidad educativa en términos más amplios. Este conocimiento permite avanzar de manera sistemática y rigurosa en la evaluación de la situación actual, al mismo tiempo que propone nuevas preguntas que guíen las ineludibles investigaciones futuras sobre la integración de las *Tablets* en nuestros sistemas educativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell-Segura, J. y Castañeda -Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas*. Alcoy, Marfil: Roma TRE Universita degli studi. Última visita 6 de Noviembre de 2019. Recuperado desde [http://cent.uji.es/pub/sites/cent/files/Adell\\_Castaneda\\_2010.pdf](http://cent.uji.es/pub/sites/cent/files/Adell_Castaneda_2010.pdf)
- Agila-Palacios, M., Ramírez-Montoya, M., García-Valcárcel, A. y Samaniego-Franco, J. (2017). Uso de la tableta digital en entornos universitarios de aprendizaje a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 255-271. doi: 10.5944/ried.20.2.17712
- Azevedo, R., Moos, D. C., Johnson, A. M. & Chauncey, A.D. (2010). Measuring cognitive and metacognitive regulatory processes during hypermedia learning: Issues and challenges. *Educational Psychologist*, 45(4), 210-223. doi: 10.1080/00461520.2010.515934
- Ballesta, J. y Cerezo, M. C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación XXI*, 14(2), 133-156. doi: 10.5944/educxx1.14.2.248
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED: Revista de Educación a Distancia*, Monográfico, 6, 1-13. Última visita 3 de Noviembre de 2019. Recuperado desde <https://revistas.um.es/red/article/view/24301>
- Bruhn, A.L., Waller L. & Hasselbing, T.S. (2016). Tweets, texts, and tablets: The emergence of technology-based self-monitoring. *Intervention in School and Clinic*, 51(3), 157-162. doi: 10.1177/1053451215585803
- Burbules, N.C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encuentros en Educación*, Vol.13, 3-14. Última visita 4 de Noviembre de 2019. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4100463>
- Burbules, N. C. & Callister, T. A. (2000). *Watch IT: The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20). doi: 10.21556/edutec.2006.20.510. Última visita 2 de Noviembre de 2019. Recuperado desde <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/510>
- Camacho, M. y Esteve, F. M. (2018). El uso de las tabletas y su impacto en el aprendizaje. Una investigación nacional en centros de Educación Primaria. *Revista de Educación*, (379), 170-191. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-366

- Campos, J. A. (2015). Lo cotidiano (entre usos y resistencias) de las TIC en un aula de la educación secundaria obligatoria. Apuntes etnográficos. *Revista de Antropología Experimental*, (15), 567-580. doi: 10.17561/rae.v0i15.2633
- Cerda, C., Saiz, J., Villegas, L. y León, M. (2019). Acceso, tiempo y propósito de uso de tecnologías digitales en estudiantes de pedagogía chilenos. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 7-22. doi: 10.4067/S0718-07052018000300007
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
- Daccord, T. & Reich, J. (2015). How to transform teaching with *Tablets*. *Educational Leadership*, 72(8), 18-23.
- Del Campo, E. (2013). M-Learning y aprendizaje informal en la educación superior mediante dispositivos móviles. *Historia y Comunicación Social*, 18, Especial Noviembre, 231-242. doi: 10.5209/rev\_HICS.2013.v18.44239
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change; How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. Última visita 1 de Noviembre de 2019. Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882506.pdf>
- European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA) (2017). *Key trends and drivers of change in information and communication technologies and work location*. Última visita 4 de Noviembre de 2019. Recuperado desde <https://osha.europa.eu/en/publications/key-trends-and-drivers-change-information-and-communication-technologies-and-work/view>
- Fuentes, J. L. y Albertos, J. E. (2017). *Tablets* en el aula: percepciones de los profesores españoles como agentes de transformación didáctico-tecnológica. *Cadmo*, 1, 81-100. doi: 10.3280/CAD2017-001009
- Fuentes, J. L., Albertos, J. E. y Torrano, F. (2019). Análisis del proceso de integración de las *Tablets* en la metodología didáctica: elementos críticos en los centros educativos españoles. *Educación in the Knowledge Society*, 20, 1-17. doi: 10.14201/eks2019\_20\_a3
- Fombona, J. y Vázquez-Cano, E. (2017). Posibilidades de utilización de la geolocalización y realidad aumentada en el ámbito educativo. *Educación XXI*, 20(2), 319-342. doi: 10.5944/educxx1.19046
- García-Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. doi: 10.5944/ried.20.2.18737
- García-Gómez, L. y Arroyo-González, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 127-142. Última visita 4 de Noviembre de 2019. Recuperado desde <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/153>
- Garrido-Miranda, J. (2019). Intención y práctica con TIC en formadores de profesores: congruencias, colisiones y autoeficacia. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 253-269. doi: 10.4067/S0718-07052018000300253
- Giménez, A. M., Luengo, J. A. y Bartrina, M. J. (2017). ¿Qué hacen los menores en internet? Usos de las TIC, estrategias de supervisión parental y exposición a riesgos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(43), 533-552. doi: 10.25115/ejrep.43.16123
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XXI*, 21(2), 301-321. doi: 10.5944/educxx1.16384
- González-Menéndez, E., López-González, M. J., González-Menéndez, S., García-González, G. y Álvarez, T. (2019). Principales consecuencias para la salud derivadas del uso continuado de nuevos dispositivos electrónicos con PVD. *Revista Española de Salud Pública*, 93, e201908062. Última visita 4 de Noviembre de 2019. Recuperado desde [http://www.mscbs.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos\\_propios/resp/revista\\_cdrom/VOL93/C\\_ESPECIALES/RS93C\\_201908062.pdf](http://www.mscbs.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL93/C_ESPECIALES/RS93C_201908062.pdf)

- Gros, B. (2016). The dialogue between emerging pedagogies and emerging technologies. En B. Gros et al. (Eds.), *The future of ubiquitous Learning* (3-23), Berlin: Springer.
- Grygas, C., Floyd, K. K. & Rahn, N. L. (2018). Dialogic reading and adapted dialogic reading with preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Early Intervention*, 40(4), 363-379. doi: /10.1177/1053815118797887
- Guimón, P. (2019). Los gurús digitales crían a sus hijos sin pantallas. *El País*. Última visita 4 de Noviembre de 2019. Recuperado desde [https://elpais.com/sociedad/2019/03/20/actualidad/1553105010\\_527764.html](https://elpais.com/sociedad/2019/03/20/actualidad/1553105010_527764.html)
- Heinrich, C. J., Jennifer Darling-Aduana, J. & Martin, C. (2020). The potential and prerequisites of effective tablet integration in rural Kenya. *British Journal of Educational Technology*, 51(2), 498-514. doi: 10.1111/bjet.12870
- Hershkovitz, A., Merceron, A. & Shamaly, A. (2019). The role of pedagogy in one-to-one computing lessons: A quantitative observational study of teacher-student interactions. *Revista Española de Pedagogía*, 77, 487-515. doi: 10.22550/REP77-3-2019-05
- Jiménez-Morales, M., Montaña, M. & Medina-Bravo, P. (2020). Uso infantil de dispositivos móviles: influencia del nivel socioeducativo materno. *Comunicar*, 64(28), 21-28. doi: 10.3916/C64-2020-02
- Losada, D., Correa, J.M. y Fernández-Olaskoaga, L. (2017). El impacto del modelo «un ordenador por niño» en la Educación Primaria: Un estudio de caso. *Educación XXI*, 20(1), 339-361. doi: 10.5944/educxx1.17515
- Macià, M. y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. doi: 10.6018/rie.36.1.290111
- Melhuish, K. & Falloon, G. (2010). Looking to the future: M-learning with the iPad. *Computers in New Zealand Schools: Learning, Leading, Technology*, 22(3), 1-16. Última visita 6 de Noviembre de 2019. Recuperado desde <https://hdl.handle.net/10289/5050>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Enseñanzas no Universitarias. Sociedad de la Información y la Comunicación en los Centros Educativos. Curso 2016-2017*. Última visita 4 de Noviembre de 2019. Recuperado desde <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/centros/sociedad-informacion/2016-2017.html>
- Moreno, L. L. y Rochera, M. J. (2015). Congruencias y discrepancias entre concepciones y prácticas evaluativas con uso de TIC. *Perspectiva Educativa*, 54(2), 126-149. doi: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.354
- \_\_\_\_\_. (2016). Uso de las TIC y su temporalidad en prácticas evaluativas del profesorado de educación secundaria. *Digital Education Review*, 30(2), 147-164. Última visita 6 de Noviembre de 2019. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772411>
- Mueller, P. A. & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168. doi: 10.1177/0956797614524581
- Mulet, J., van de Leemput, C. y Amadiou, F. (2019). A critical literature review of perceptions of tablets for learning in primary and secondary schools. *Educational Psychology Review*, 31(3), 631-662. doi: 10.1007/s10648-019-09478-0
- Neumann, M. M. & Neumann, D. L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and pre-school to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 203-220. doi: <https://doi.org/10.1177/1468798415619773>
- Otterborn, A., Schönborn, K. & Hultén, M. (2019). Surveying preschool teachers' use of digital tablets: General and technology education related findings. *International Journal of Technology and Design Education*, 29, 717-737. doi: 10.1007/s10798-018-9469-9
- Özyurt, O., Özyurt, H., Baki, A., Güven, B. & Karal. (2012). Evaluation of an adaptive and intelligent educational hypermedia for enhanced individual learning of mathematics: A qualitative study. *Expert Systems with Applications*, 39(15), 12092-12104. doi: 10.1016/j.eswa.2012.04.018

- Peluso, D. C. C. (2012), The fast-paced Ipad revolution: Can educators stay up to date and relevant about these ubiquitous Devices? *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 125-127.
- Petersen-Brown, S. M., Henze, E. E. C., Klingbeil, D. A., Reynolds, J. L., Weber, R. C. & Coddling, R. S. (2019). The use of touch devices for enhancing academic achievement: A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 56(7), 1187-1206. doi: 10.1002/pits.22225
- Pinar, Y., Ünal, F. & Kubilay, N. (2018). Impact of excessive screen-based media use on early childhood development: A short review. *Life Skills Journal of Psychology*, 2(4), 297-305. Última visita 5 de Noviembre de 2019. Recuperado desde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/575691>
- Quigley, C. F. & Herro, D. (2019). *An Educator's Guide to STEAM. Engaging Students Using Real-World Problems*. New York: Teachers College Press.
- Reich, S. M., Yau, J. C., Xu, Y., Muskat, T., Uvalle, J. & Cannata, D. (2019). Digital or print? A comparison of preschoolers' comprehension, vocabulary, and engagement from a print book and an e-book. *AERA Open*, 5, 1-16. doi: 10.1177/2332858419878389
- Ricoy, M.C. & Sánchez-Martínez, C. (2020). Revisión sistemática sobre el uso de la tableta en la etapa de educación primaria | A systematic review of tablet use in primary education. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 273-290. doi: 10.22550/REP78-2-2020-04
- Rockmore, D. (2014). *The Case for Banning Laptops in the Classroom*. Última visita 2 de Noviembre de 2019. Recuperado desde <http://www.newyorker.com/tech/elements/the-case-for-banning-laptops-in-the-classroom>
- Rumayor, M. (2016). El problema de la autoridad en la familia frente al reto de las redes sociales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 75-92. doi: 10.14201/teoredu20162827592
- Sackstein, S., Spark, L. & Jenkins, A. (2015). Are e-books effective tools for learning? reading speed and comprehension: iPad® vs. paper. *South African Journal of Education*, 35(4), 1-14.
- Sáez, J. M. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*, (20), 183-204. Última visita 6 de Noviembre de 2019. Recuperado desde [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:425-Jmsaez-1085/utilizacion\\_tic.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:425-Jmsaez-1085/utilizacion_tic.pdf)
- Salcines-Talledo, I., Ramírez-García, A. y González-Fernández, N. (2018). Smartphones y tablets en familia. Diseño de un instrumento diagnóstico. *Aula Abierta*, 47(3), 265-272. doi: 10.17811/rifie.47.3.2018.265-272
- Sánchez-Antolín, P., Alba, C. y Paredes, J. (2016). Usos de las TIC en las prácticas docentes del profesorado de los Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 543-558. Última visita 6 de Noviembre de 2019. Recuperado desde [https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/12/uso\\_tics.pdf](https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/12/uso_tics.pdf)
- Santiago, R., Navaridas, F. y Repáraz, R. (2014). La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XXI*, 17(1), 243-270. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10713
- Soykan, E. (2015). Views of students', teachers' and parents' on the tablet computer usage in education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10(3), 228-244. doi: 10.18844/cjes.v1i1.68
- Tourón, J. y Campián, R. (2013). Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo. *Revista Española de Pedagogía*, (256), 441-459. Última visita 6 de Noviembre de 2019. Recuperado desde <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/09/256-03.pdf>
- Wauters, L. & Dirks, E. (2017). Interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children in ebooks versus print books. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 243-252. doi: 10.1093/deafed/enw097

INVESTIGACIONES

## Sistematización de experiencias de coeducación en la educación básica alternativa en Colombia<sup>1</sup>

Systematization of coeducation experiences  
in alternative basic education in Colombia

*Gicela Muñoz Gañan<sup>a</sup>, Dayan López Bravo<sup>a</sup>, Ángela María Rincón Presiga<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.  
gmunozganan@uniminuto.edu.co, llopezbravo@uniminuto.edu.co

<sup>b</sup>Coordinadora de convivencia de la I.E. Pbro Antonio José Bernal Londoño SJ.  
hangelarincon@gmail.com

### RESUMEN

La coeducación como herramienta aplicable al ámbito educativo está en una etapa inicial de implementación en Colombia; en este artículo cuyo objetivo es sistematizar las experiencias pedagógicas del manejo del enfoque de género en la educación alternativa, como elemento transversal de la educación. La metodología cualitativa de tipo socio-crítico propone con las categorías de análisis y levantamiento de información con fuentes primarias, como entrevistas abiertas, observación registrada en fotografías y diarios de campo; también una base conceptual que permite una ubicación académica para comprender las reflexiones en torno a esta temática. Posteriormente se evidencian las diversas maneras en que las instituciones educativas observadas se conciben como de educación alternativa y comprender la equidad de género en su quehacer cotidiano. Finalmente se generan reflexiones concluyentes por la relación que hacen algunos docentes entre la equidad de género y el ejercicio de la sexualidad o la diversidad sexual de sus estudiantes.

*Palabras clave:* pedagogía experimental, rol sexual, estereotipos.

### ABSTRACT

Coeducation is a learning tool in the educational field and it is in an initial stage of implementation in Colombia. The objective of this article is to systematize the pedagogical experiences of gender approach management in alternative education as a transversal element in education. The qualitative methodology of socio-critical type has proposed based on the design of analysis categories and information from primary sources such as open interviews, observation recorded in photographs, and field diaries. Besides, a conceptual basis that allows an academic location to understand the reflections on this subject. Subsequently, it is shown how the observed educational institutions are evidenced as alternative education and their understanding of gender equity in their daily work is revealed. Finally, the relation that some teachers make between gender equity and the exercise of sexuality or sexual diversity of their students generates conclusive reflections.

*Key words:* gender roles, experimental pedagogy, stereotypes.

---

<sup>1</sup> Este artículo surge como reflexión de la investigación denominada "Educación alternativa e integral en perspectiva latinoamericana: Experiencias pedagógicas para el fortalecimiento de la equidad de género en Colombia". Financiada en la V Convocatoria para el Desarrollo y el Fortalecimiento de la Investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) Seccional Bello - Antioquia - Colombia.

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación alternativa en Colombia es una opción para algunas familias que desean educar a sus hijos e hijas con otras perspectivas y que constantemente no es ofrecida por la educación oficial del país (la del Estado), algunas de ellas también cuestionadas y motivadas a participar en propuestas que promuevan los derechos en igualdad de condiciones, para no seguir reproduciendo la discriminación de género, ni el sexismo.

La coeducación es una oportunidad de educar bajo la premisa de la igualdad de condiciones para niños, niñas y sus familias, además busca la equidad de género que se comprende como el conjunto de capacidades individuales y colectivas, para accionar en pro de la eliminación de las relaciones inequitativas y de discriminación hacia las mujeres y lo femenino, que han sido característica en el accionar humano en diversos momentos y contextos como el educativo. Este tipo de educación permite develar el sistema patriarcal que sobrepone un sexo sobre otro en función de las relaciones humanas, por esto “en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género” (Lamas, 1995, p. 17).

Esta investigación surge con el objetivo de sistematizar las experiencias pedagógicas del manejo del enfoque de género en la educación alternativa, en algunas Instituciones Educativas (en adelante I. E.) en 3 de las principales ciudades de Colombia, que como país latinoamericano cuenta con iniciativas privadas que intentan aportar a la transformación de las enseñanzas oficiales y convencionales.

La educación oficial en este país, es convencional o tradicional, en la cual la relación docente-estudiante es generalmente vertical y conservadora de pedagogías y métodos de enseñanza en los que el docente asume un rol de ‘conocedor’ y transmite a sus estudiantes sus saberes, quienes, a su vez, asumen un rol pasivo, de recepción de ese conocimiento; esto es considerado como “la educación bancaria”.

En este sentido, surge la educación alternativa como respuesta a los deseos de transformar la enseñanza y los procesos de aprendizaje heredados de la cultura patriarcal, también procura diversos espacios, pedagogías y métodos con la construcción colectiva hacia una mirada crítica de la realidad, transformando modelos de pensamientos rígidos de la sociedad.

Para ambos tipos de educación es imprescindible tener en cuenta un enfoque de género, para lo cual hay algunas legislaciones que lo consignan, pues se comprende como la capacidad institucional de incluir temáticas, metodologías y proyectos que abarquen la igualdad derechos y de condiciones para los niños y las niñas según sus necesidades físicas y mentales.

El texto inicialmente presenta una parte conceptual en la que se dan claridades que guían la reflexión académica en torno al tema de educación alternativa y coeducación a partir de la sistematización de algunas experiencias pedagógicas específicas en tres ciudades de Colombia: Bogotá, Medellín y Cali. Para comprender el proceso metodológico, las preguntas generales que surgieron en la investigación fueron: ¿Cómo se implementan los enfoques de equidad de género en las I. E. de educación básica alternativa? Y ¿Cuáles son las experiencias pedagógicas significativas respecto a la equidad de género en la educación básica alternativa?, para darles respuesta se trasegó metodológicamente por el enfoque socio-crítico teniendo en cuenta datos cualitativos y algunos cuantitativos con el fin de obtener un apoyo para la caracterización de las I. E. participantes, lo cual permitió

realizar una triangulación de categorías de análisis con la información obtenida para notar concordancia, o no, entre los conceptos trabajados, esto es, entre el discurso y lo efectivamente aplicado en cada una de las instituciones educativas. Es de resaltar que se usaron algunos instrumentos de construcción de la información como diarios de campo, guías de observación y de entrevistas.

En la siguiente parte de la reflexión se da el análisis suscitado a partir de la información construida por experiencias educativas y pedagógicas y la relación entre su visión de ser de una educación alternativa con el enfoque de equidad de género, con lo cual se evidencia un acercamiento a la implementación de este enfoque en algunas de estas.

El último componente del texto, se da a partir de las conclusiones que se tornan a partir de las reflexiones anteriores, en las cuales se resaltan la importancia de dar coherencia institucional a lo que académica y jurídicamente se entiende como coeducación, que va más allá de la formación sexual y del reconocimiento de la sexualidad en sus estudiantes, lo cual requiere de una formación integrada para los y las docentes, para las familias y para sus estudiantes en todo tipo de educación, particularmente en la educación alternativa.

## 2. EL CÓMO DE LA INVESTIGACIÓN

Como recorrido metodológico de la investigación, se hizo revisión de fuentes primarias y secundarias a partir del trabajo de campo en tres ciudades de Colombia y su área metropolitana (Medellín, Bogotá y Cali). La muestra estuvo compuesta por 10 (diez), instituciones de educación básica alternativa, 3 de Cali, 3 de Bogotá y 4 de Medellín. Se contó con la participación de 7 directivos, 8 coordinadores (o docentes coordinadores), 5 docentes, 17 estudiantes y 2 madres de familia. Estas tres ciudades se consideran principales por su cantidad de habitantes y por la presencia institucional que es más profusa que en otras.

Los criterios de inclusión de las instituciones fueron: estar ubicadas en una de las 3 ciudades mencionadas o su área metropolitana, ser de educación básica, que se consideraran alternativas y que voluntariamente quisieran participar del proceso investigativo. Para su selección se hizo un rastreo en páginas Web y posteriormente telefónico, de 20 I. E. contactadas respondieron a participar 10 de las ciudades mencionadas.

Esta propuesta fue cualitativa con un enfoque socio-crítico, pues se caracteriza:

[...] por el análisis y reflexión sobre las circunstancias sociales, es decir, su objeto de estudio son los individuos y cómo éstos se relacionan con su contexto social. [...] Tiene una dimensión política y transformadora. Para el enfoque crítico los objetivos del conocimiento científico se definen por su contribución al cambio social. [...] Otro aspecto importante es que el investigador se involucre en la reflexión crítica y autocrítica (Aristizábal, 2008, p. 35).

Para llevar a cabo este proceso investigativo se hizo una división por 3 fases, lo cual permitió tener en cuenta las necesidades de la investigación en cada uno de sus momentos, la primera fase estuvo dedicada a la selección de fuentes primarias y secundarias por medio de un rastreo en línea y levantamiento de información in-situ, a través de diferentes instrumentos de recolección de información como: cuadros de bases de datos, fichas bibliográficas, diarios de campo, guías de observación y de entrevistas semi-estructuradas,

éstos últimos para el registro iconográfico y las entrevistas respectivamente. En esta fase se hizo una prueba piloto de los instrumentos diseñados y una revisión con pares académicos.

La segunda fase fue el desarrollo de las visitas a las instituciones, realización de entrevistas y observación iconográfica, en ésta se dio lugar a la creación de un sistema categorial de análisis, que permitiera organizar la información recopilada según las variables, objetivos y preguntas de la indagación.

La tercera fase correspondió al análisis de la información realizada con el apoyo del software de procesamiento de información cualitativa Nvivo 11, que consistió en codificar la información con el fin de dar sentido a los elementos recopilados y su relación con las categorías previas; partiendo de los documentos de las entrevistas realizadas y el registro fotográfico que se hizo como apoyo a la observación del uso de espacios según el género; también se analizó la relación entre el carácter alternativo (como parte de las pedagogías críticas) que dicen tener las instituciones educativas con respecto a la aplicación del enfoque de género y se tuvo en cuenta los cuestionamientos sobre la coherencia de esta diada (Educación alternativa-Equidad de género). Finalmente en esta fase se levantó un mapa, es decir, una referencia geográfica de su localización<sup>2</sup> para mejor comprensión de su contexto.

### 3. REFERENTES CONCEPTUALES

#### 3.1. EDUCACIÓN

Se parte de comprender la educación como los procesos de enseñanza y aprendizaje que las sociedades adoptan, desde sus creencias, costumbres, tradiciones, y de elementos conceptuales elegidos, según sus contextos, necesidades, momentos sociales e históricos, para proyectar el ser humano que anhelan, con el fin de lograr el buen funcionamiento social. De acuerdo con Durkheim:

Para definir la Educación hace falta considerar los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos, separar los caracteres que les son comunes, la reunión de éstos constituiría la definición que se busca. Sin embargo, es variable, múltiple, varía [...], la de la ciudad es diferente de la del campo... (1979, p. 64).

Según este teórico, cada sociedad se forja un cierto ideal de “hombre”<sup>3</sup> compuesto por un ser individual y un ser social, el primero como el estado mental, en el que se refiere solo al mismo ser, y el segundo como la expresión de las ideas religiosas, creencias y prácticas morales, las tradiciones y las opiniones colectivas, y es ese ideal “lo que constituye el polo de la educación”. (Durkheim, 1979, p. 64)

<sup>2</sup> El mapa realizado se puede consultar en Google maps en el siguiente enlace: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1ITcWsITzOxwWDpqcRE4BU0sLbhE&hl=es&usp=sharing>

<sup>3</sup> Aceptación que teóricamente se ha atribuido para incluir en éste a las mujeres.

Para el siglo XX, la educación obedece al orden mundial que se ha transformado y adaptado a los intereses sociales y culturales del proceso globalizador. El modelo predominante se identifica con estándares que hacen del ser humano, un instrumento que sirva para conservar ese orden mundial de producción en masa, satisfacción desahogada de necesidades creadas y consumismo.

En la vehiculización pedagógica, comprendida como el hecho de transitar la educación y la formación, los y las docentes son transmisores de la cultura a la cual pertenecen; no les es posible desligarse de sus ideales personales, y de alguna manera, reflejan en las tareas que les asignan o en los resultados que quieren que alcancen sus estudiantes, sus propios deseos como personas, deseos de cómo se debe manifestar el ser humano según su propia versión, además de la que institucionalmente se determina.

### 3.2. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

En este punto, es importante acercarse al concepto de experiencias pedagógicas; Kertész citado por Larrosa nombra la relación entre experiencia y formación, e indica que: “[...] es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa” (2006, p. 7).

Las experiencias pedagógicas son entonces, un conjunto de acontecimientos o acciones específicas dadas por algunas condiciones internas (subjetivas) y externas (objetivas, institucionales y de contexto) de las personas que están en un espacio definido como instituciones de la educación, tales como las escuelas, los colegios, las universidades, etc., las cuales proporcionan y llenan de sentido a lo vivido en el instante, con lo que se puede desencadenar posteriores acciones de transformación, dentro y fuera del espacio dado.

Husserl dice que: “El retroceso al mundo de la experiencia es un retroceso al ‘mundo vital’, o sea, al mundo en que siempre hemos vivido y que ofrece el terreno para toda función cognoscitiva y para toda determinación científica” (citado por Cruz y Taborda, 2014, p. 163).

### 3.3. MODELOS PEDAGÓGICOS

Las experiencias educativas están enmarcadas en los modelos pedagógicos institucionales, éstos evidencian la estructura pedagógica y curricular del quehacer educativo en una institución; se pueden definir como un conjunto de paradigmas compuesto por teorías filosóficas, culturales y políticas en torno al proceso educativo y que va formando una comunidad de carácter científica identificada con ciertas problemáticas del proceso de enseñanza y aprendizaje de los individuos de una sociedad; esta comunidad hace parte de una cultura científica propicia para resolver dichos problemas, fijando unos límites y formas específicas para dejar legados teóricos en la historia educativa.

Un modelo pedagógico es una forma de concebir la práctica de los procesos formativos en una Institución Educativa. Comprende los procesos relativos a las cuestiones pedagógicas de cómo se aprende, cómo se enseña, las metodologías más adecuadas para la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades y valores, las consideraciones epistemológicas en torno a la pedagogía, las aplicaciones didácticas, el currículo y la evaluación de los aprendizajes (Universidad Mariana, 2008, p. 7).

Además de los fines educativos, a todo modelo pedagógico, corresponden unos contenidos, materiales educativos y un método de enseñanza y maneras de planear, realizar y evaluar el proceso educativo, así queda formado el currículo, esto es, una guía que cada docente experimenta según sus habilidades, destrezas y conocimientos.

#### 3.4. ENFOQUE DE EQUIDAD DE GÉNERO

Uno de los enfoques a tener en cuenta para lograr sociedades más justas, equitativas y no discriminatorias, desde la educación, es el ‘enfoque de equidad de género’, inmerso en la coeducación:

[...] abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras [...] En el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género (Lamas, 1996, p. 7).

El género como categoría social y cultural de análisis, se ha utilizado para comprender que, para estar en el mundo, a pesar de tener una condición sexual biológica e identidad sexual diferentes a la heterosexual, no se tendrían que determinar de igual forma los comportamientos, actitudes, costumbres o creencias de hombres y mujeres. “Hablar de género es hablar del sistema de significados que organiza las interacciones y gobierna el acceso y control del poder y los recursos” (Ángeles, 2010, p. 13).

Se entiende la perspectiva de equidad de género como un conjunto de acciones que van encaminadas al trato equilibrado de y en las relaciones entre hombres y mujeres en todos los ámbitos, especialmente en la educación, reconociendo que hay una carga histórica de opresión, dominación y abuso de poder de lo masculino hacia lo femenino.

Equivale a una construcción sociocultural, política y económica, de relaciones basadas en un trato equilibrado, digno y de respeto de los derechos humanos de las mujeres, sin discriminaciones: “El enfoque de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen, tomando como referencia a esa diferencia sexual” (Lamas, 1996, p. 5).

A los hombres se les ha asociado con ciertas formas de ser y de estar, como el espacio de lo público, la fuerza física, la protección, el ser proveedores de la alimentación y seguridad, etc., y a las mujeres otras, como el espacio de lo privado, el cuidado, la sensibilidad, la debilidad, entre otros. Así, se crearon estereotipos y roles asignados según la condición biológica con la que se naciera.

La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes culturales (del tipo el yang y el yin), establece estereotipos las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género (Lamas, 1996, p. 5).

#### 3.5. PATRIARCADO

Las relaciones entre ambos sexos se han visto mediadas por relaciones inequitativas de poder: “El patriarcado es una forma de organización social basada en el autoritarismo

o abuso de poder del más fuerte. Intimida por el terror y su fuerza se concreta en el establecimiento de ejércitos, militarismo y uso de las armas. Actúa por medio de la guerra” (Romero, 2008, p. 58).

En este sentido, ha sido una categoría de análisis para evidenciar las desigualdades entre hombres y mujeres, en todos los ámbitos de las relaciones humanas:

El patriarcado era responsable de la heterosexualidad compulsiva, de la represión, de la doble moral, de la subordinación de las mujeres, de la violencia, de la prohibición del aborto y del maltrato a las niñas y los niños, amén de la guerra y de las formas de injusticia social, todas ellas construidas sobre el modelo de dominación de los hombres sobre el cuerpo y la voluntad de las mujeres (Gargallo, 2006, párr. 13).

Con un sistema patriarcal de relaciones sociales, políticas, culturales y económicas, las consecuencias de sus acciones y decisiones, recaen frecuentemente sobre las mujeres, niñas y niños, o frente a quienes simbolizan vulnerabilidad frente al poder dominador masculino, personificado por hombres, lo que hace evidente la subordinación de lo femenino en las relaciones de poder.

### 3.6. COEDUCACIÓN

En la educación es donde estas estructuras de pensamiento y acción patriarcales se pueden modificar, específicamente con la coeducación.

La coeducación consiste en desarrollar todas las capacidades, tanto de niñas como de niños, eliminando estereotipos o ideas preconcebidas sobre las características que debe tener cada quien. Co-educar, tiene como objetivo eliminar la discriminación de género, por lo que es una garantía para la prevención de la violencia. “...en tanto que formadora de actitudes de niños y niñas, ofrece una plataforma excelente para la superación de los prejuicios sexistas y para la provocación de un cambio en profundidad de las estructuras y de las prácticas sociales no deseables”. (Sánchez y Rizos, 1992, p. 52).

Va más allá de una educación mixta, como lo expresa Romero “Es una educación no sexista, es decir que no transmite mensajes patriarcales, sino que los cuestiona y se abre a modelar nuevos paradigmas de masculinidad, feminidad y convivencia entre hombres y mujeres, libres de cualquier forma de discriminación o violencia” (Romero, 2008, p. 65).

Además de hacer un proceso de concienciación al respecto, es necesario que la coeducación esté acompañada de una normatividad que permita argumentarla como un elemento esencial para lograr transformación social en igualdad de oportunidades para la sociedad en general, independiente de la etapa humana por la que se esté pasando

Este proceso, tiene que venir apoyado por avances normativos en distintos campos dentro del fomento de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. En esta tarea, el profesorado debería trabajar activamente para desterrar los estereotipos y prejuicios existentes, ofrecer modelos adecuados de conducta, favorecer la crítica hacia los elementos del entorno y los medios de comunicación que vayan en contra de esta línea, trabajar la educación emocional, etc. (García, 2012, p. 4).

#### 4. LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Una de las categorías presentes en el proceso de investigación, fue la necesidad de las I.E. de reconocerse de educación alternativa, sus constantes respuestas daban fuerza a la argumentación en la diferenciación frente a otras propuestas, resaltando el uso de pedagogías críticas, de espacios y relaciones menos verticalizadas como en la educación convencional.

Por lo anterior, se puede decir que la educación básica alternativa se constituye en una opción para algunas familias que quieren educar a partir de otras pedagogías diferentes a las tradicionales o las que el gobierno propone en Colombia. Para estos padres de familia la educación tradicional o conservadora, es limitante, puesto que pareciera estar enfocada solo en educar desde las competencias cognitivas de sus estudiantes, con las cuales puedan en últimas, insertarse en el mercado laboral. No obstante, es importante tener en cuenta que “los sistemas educativos deben ofrecer otras alternativas, para que los alumnos de todas las edades puedan tener la opción de ser creativos, trascendentes y espirituales” (Goswami citado en Menchén, 2013, p. 9), y que no sólo sean racionales, respondientes a las necesidades económicas del contexto.

Es por eso que la educación convencional, vista desde el punto de la educación alternativa, deja de lado el contenido real de una educación con sentido, en la cual se reconozcan todas las dimensiones del desarrollo humano y no sólo la cognitiva; así la educación alternativa se relaciona entonces con otras maneras de hacer, como la integralidad, con nuevas estrategias metodológicas, pedagógicas, enfoques y experiencias que enriquecen la transformación social, lo que responde a:

(...) un nuevo paradigma, ya no trata sólo de transmitirle al educando información académica y desarrollar sus habilidades cognitivas, sino [de] aprender de manera permanente, integral y a lo largo de la vida. Ello implica que debemos desarrollar todos los aspectos del ser humano: cognitivo, emocional, social, corporal, estético y espiritual, así como nutrir lo mejor del espíritu humano para lograr seres humanos con conciencia personal, comunal, social (...) (Barrientos, 2013, p. 61).

Este aspecto es reconocido por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa de las I.E. visitadas, en las que se identifican con formas de enseñanza-aprendizaje diferente en los procesos pedagógicos, como se afirmó en una de las entrevistas:

(...) yo diría que más que cualificación es un espacio de reflexión, de pedagogía socio crítica, de pedagogías nuevas que van en una línea no tradicional, sino que quieren romper, como en una nueva forma de concebir la escuela, de hacer, de realizar el acto educativo, de pensarnos como nueva ciudadanía, de pensar en una nueva sociedad por vía de la educación formal (Entrevista 23-adm-Med).

Por otra parte, está la pedagogía crítica, algunos autores lo nombran en plural (pedagogías críticas), porque contienen diversas formas de comprender lo alternativo al pensamiento occidental en la educación, es un llamado a mirar el contexto desde donde se da el proceso educativo. Dentro de este artículo la educación alternativa se comprende como una forma de pedagogía crítica, ya que, la ‘pedagogía crítica’ está direccionada

al pensamiento social y político de cara a la transformación de las problemáticas de los contextos, en este caso, desde el contexto ‘latinoamericano’, esto es pensado dado que la pedagogía debe corresponder al reconocimiento de las raíces culturales y al contexto comunitario y político del momento, es decir, a las condiciones y características del grupo (Gasteiz, 2003, p. 44). Sin embargo, sus orígenes epistemológicos provienen de Europa como lo explica Magendzo:

La pedagogía crítica está relacionada con la teoría crítica que refiere al trabajo de un grupo de analistas socio-políticos asociados con la escuela de Frankfurt, con autores que estaban interesados en crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para que estén en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales[...] Recibe el nombre de ‘teoría política’ dado que problematiza las relaciones sociales, en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental (2003, p. 20).

En la figura 1 se pueden observar las diferencias que se conciben entre la pedagogía tradicional o convencional y la pedagogía crítica y alternativa.

Categorías	Pedagogía Tradicional	Pedagogía Crítica
Fundamentos teóricos	Estructural-funcionalismo Funcionalismo Conductismo Positivismo	Humanismo Estructural-funcionalismo Marxismo Psicoanálisis Holismo
Educando	-Es un ser desprovisto de saberes que necesita superarse a través de la educación. -El ser humano es considerado como tal cuando vive en sociedad y se armoniza con ella.	-Es una persona con conocimientos previos o saberes populares que son reconocidos y/o problematizados en el proceso pedagógico. -Tiene intereses personales y colectivos que pueden impulsar su proceso de aprendizaje.
Educador(a)	Es un ejemplo viviente de superación, debe ser culto(a) y moralmente irreprochable. No toma posición política, pues la educación debe tener carácter objetivo.	Es un guía del proceso de aprendizaje del educando y aprende a su lado (Montessori). Su deber moral es asumir su posición política ante el mundo y expresársela a sus estudiantes desde una perspectiva crítica.
Educación	Es la forma de “socializar” al individuo. Aumenta la felicidad, contribuye al progreso y disminuye los vicios (Durkheim).	“La educación es la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1967).
Prácticas pedagógicas	Clases magistrales o cualquier otro tipo de práctica unidireccional.	La relación entre la teoría y la praxis es fundamental (aprendizaje por medio de talleres, animación sociocultural, investigación participativa, entrevistas, juegos, análisis de contextos, entre otros).
Conocimiento	El conocimiento sobre el desarrollo ya está dado y su avance se da en la medida del progreso y de los saberes técnico-científicos, por ello es acumulativo. Además, es una forma de liberarse de las supersticiones e ideas equivocadas.	El conocimiento es socialmente construido y es pertinente en la medida en que contribuye a la liberación, a la humanización de las personas.
Sociedad	Se considera que la sociedad es el fin último de la educación y una persona estará bien educada en la medida en que tenga la capacidad de relacionarse de manera exitosa en ella a través de sus conocimientos.	Se vive en un sistema social marcado por la opresión y la desigualdad que sólo podrán ser transformadas a través de la educación problematizadora como el camino a seguir para la liberación de los seres humanos en comunión.

Figura 1. Tabla de rasgos básicos de la educación convencional o tradicional y crítica.

Fuente. Solano Salinas (2010, p. 103).

Dado que las necesidades educativas de Latinoamérica han sido diferentes, se ha visto la importancia de emerger de la formación occidental propuesta; es de tener en cuenta, que la teología de la liberación también estuvo involucrada en ésta génesis de las pedagogías críticas, y desde la iglesia misma se gestaron un conjunto de teorías que se relacionan con la educación popular y el acceso de toda la población a la educación y el goce al derecho de educarse.

La iglesia católica por medio de algunos de sus representantes propugnó el acceso a la educación con una intención evangelizadora, pero con el tiempo, desde la teología de la liberación se vio la necesidad de educar en libertad, hacia la participación política y democrática, y así modificar estructuras patriarcales que se caracterizan por la verticalidad de las relaciones humanas e institucionales<sup>4</sup>.

Por lo anterior, se puede decir que la pedagogía crítica en Latinoamérica y esta teología de la liberación “nacen en contextos similares que posibilitan la verificación sociológica y cultural de que existen grandes masas de la población que sufren la pobreza, sujetos sociales que hay que liberar y a los que se debe anunciar la liberación” (Espinosa, 2016, p. 154).

Ahora bien, las pedagogías alternativas proyectan un ser humano íntegro, capaz de comprender y relacionarse con su mundo personal y con el que le rodea, reconociendo su pasado, viviendo su presente y proyectando su futuro, actuando desde su totalidad, en pro del descubrimiento y desarrollo de las propias potencialidades para transformar la realidad y para tomar decisiones en ella, con el horizonte puesto en el logro de la libertad, la equidad y la felicidad.

Dentro de las pedagogías alternativas, se implica una transformación profunda de cómo las personas hacen conocimiento, pues precisa asumir a los otros y otras, así como los conceptos territoriales, como elementos fundamentales de un aprendizaje que se construye bajo sus realidades y no un conocimiento que se impone, imparte o reproduce impidiendo la liberación y formación de sí mismo (Botero, Moran y Solano, 2010).

Por el contrario, una pedagogía que obstaculiza la plena expansión de la libertad y autonomía de una persona se vuelve un sistema represivo. La emancipación surge de la autoconciencia de la coerción escondida y de las acciones liberadoras que están incorporadas en la pedagogía crítica (Magendzo, 2003, p. 22).

La mayoría de propuestas educativas participantes de esta investigación se consideran alternativas y se fundamentan en las pedagogías críticas y humanistas; se encontraron modelos como el Waldorf, pedagogía Asiri, Glenn Doman; se podría decir que la mayor parte de las propuestas observadas, no se quedan con un solo elemento pedagógico, sino que están en constante búsqueda para complementar sus enfoques y miradas de manera multidisciplinar. Además, tienen en cuenta en sus quehaceres académicos, una formación ciudadana desde la crítica a la realidad y su transformación social.

<sup>4</sup> La teología de la liberación se puede comprender como una expresión política, social y académica (pedagógica y espiritual) de movimientos cristianos–católicos creada para y por la liberación de los oprimidos, esclavos, empobrecidos. Fundada por sacerdotes latinoamericanos formados en Europa y Estados Unidos que traen a Latinoamérica una ideología de la revolución, entendiéndola como inherente al catolicismo basado en el “amor eficaz” como lo llamaba Camilo Torres, un amor activo que propiciara la libertad con la intención que tenía Jesús al querer liberar al pueblo de los pecados. La teología de la liberación, se describe de manera crítica como aquella que “hunde sus raíces en el compromiso profético con los más pobres y explotados de algunas personas pioneras de la Iglesia colombiana, para encarnarse en movimientos comprometidos como los sacerdotes de Golconda y Sacerdotes para América Latina, hasta las comunidades eclesiales de base, cristianos por el socialismo y otros grupos católicos y protestantes. Sin duda, una larga historia con aciertos y errores” (Pérez, 2016, p. 103).

Tabla 1. Cantidad de I.E. adscritas a cada modelo educativo encontrado

Modelo educativo	Cantidad de I.E.
Waldorf	3/10
Glenn Doman	1/10
Asiri Pedagogía Ancestral	1/10
Holístico	2/10
Inteligencias Múltiples	2/10
Pedagogía Soleirana	1/10

Fuente. Elaboración propia.

Algunos de sus docentes afirman la intención de estar a la vanguardia de propuestas, metodologías y demás, para innovar, recrear y ajustarse a las necesidades particulares de sus estudiantes y de su contexto local:

(...) nuestro énfasis con la educación de los niños consiste sobre todo en disponernos frente a ellos como individualidades que son, no se masifica, es decir, no se dan conocimientos de manera tal que se llegue a la consecución de un resultado estandarizado, sino que por el contrario se mira el niño como una individualidad y a partir de allí se va educando (Entrevista 9-Docente-Bog).

Es significativo resaltar, que las I.E. que hicieron parte de esta investigación, se conciben de pedagogías críticas y alternativas, siendo más propensas a lo alternativo; puesto que hay un reconocimiento de un sistema y un modelo educativo que ha sido hegemónico, conservador, convencional, conocido como modelo tradicional, que ha respondido a un tipo específico de ser humano: limitado, centrado en el hacer y en el tener, más que en el ser, que desconoce un poco la diversidad de sentir y de pensar.

#### 4.1. LA COEDUCACIÓN EN LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

##### 4.1.1. Aclarando la confusión

En el diálogo mantenido en las entrevistas se notó una gran tendencia a asociar el enfoque de equidad de género con la sexualidad y con la diversidad sexual. Hay que aclarar que, aunque éstas son temáticas relacionadas, son diferentes la una de la otra.

La primera confusión entre enfoque de género y sexualidad aparece cuando se pregunta por el uso de un enfoque de equidad de género, la respuesta en la mayoría de los casos, derivó hacia el tema de la sexualidad. Esta confusión entre sexo y género es comentada por un par de directores:

(...) las discusiones eran en relación en cómo estamos formando a nuestros niños y cómo estamos formando a nuestras niñas, cuál es el imaginario que se está construyendo los

niños y las niñas, porque pues digamos que las discusiones ahí emergían era entorno a la sexualidad (Entrevista 7 Adm-Docente-Bog.).

De esta manera, el tema de género (que consiste en el análisis de las relaciones de poder entre hombres y mujeres), se desvía hacia la problemática de las actividades sexuales y la intervención educativa con respecto a cuestiones de la salud sexual y reproductiva.

La segunda confusión se da entre enfoque de género y diversidad sexual, aunque en algunos aspectos estos dos temas están relacionados, sin embargo, se encuentra, en las I.E. participantes, una confusión provocada por la lectura multisémica del término “género”. A partir de los conceptos trabajados, se observa que la perspectiva elegida para la presente reflexión, se refiere a la acepción relacional y política del término “género”, que devela la estructura patriarcal en las concepciones y prácticas de dominación, subordinación, explotación e infravaloración de las mujeres, y la socialización de los hombres en patrones de superioridad y violencia (tanto contra ellos mismos, como contra las mujeres y la misma vida en el Planeta). Es una teoría y una acción práctica desarrollada por el pensamiento feminista y el movimiento social de mujeres en el mundo y aunque tiene presente que la diversidad sexual se debe reconocer como parte de sus derechos, no es el enfoque central.

El derecho a la diversidad sexual, en términos de orientación e identidad, consiste en el rechazo a la heteronormatividad (creencia en que sólo la heterosexualidad es válida), con sus fenómenos de homofobia, bifobia y transfobia. El enfoque de diversidad ha sido posicionado mundialmente por las luchas sociales de la población LGBTI contra la discriminación y las violencias que coartan el libre desarrollo de la personalidad, y la elección de quién ser y a quién amar.

Por supuesto, es posible analizar las cuestiones de la diversidad con una mirada de género, como, por ejemplo, cuando se observan los fenómenos de opresión y violencia en parejas homosexuales, o cuando se cuestiona la estereotipación de la transexualidad, al tratar de alcanzar el modelo patriarcal asignado para lo femenino. Uno de los estudiantes entrevistados menciona al respecto:

(...) aquí, es muy respetable la individualidad y pues como todas esas expresiones de género, digamos en clases no tenemos como mucho, pues no tocamos como mucho eso, pero el profesor Luis Guillermo, pues yo soy una mujer trans y conmigo, el año pasado hicimos un proyecto que era pasar por cada salón explicando términos, dudas, cosas que tuvieran, pues como para ahondar más en estos temas, pues que están como careciendo en las clases. (Entrevista 25-Estud-Med).

La orientación sexual y/o las prácticas sexuales, han sido temas de gran importancia para la educación en edades como la adolescencia, pues en la infancia se tiende a trabajar el tema a partir del conocimiento del cuerpo o, en ocasiones, ni siquiera es un tema de relevancia para tratar en esta etapa del crecimiento.

Esto ha sido tema de discusión académica también para algunas instituciones y se evidencia en lo que algunos docentes expresaron: “...hay situaciones que se han dado, en donde hay jóvenes que tienen una postura hacia la homosexualidad y eso es respetable, e incluso han hecho trabajos anuales, respecto a eso, colocando como elemento de pregunta sobre esa condición sexual” (Entrevista 14-Docente-Cali). Se evidenció en una de las I. E. la reflexión sobre la transexualidad en carteles:

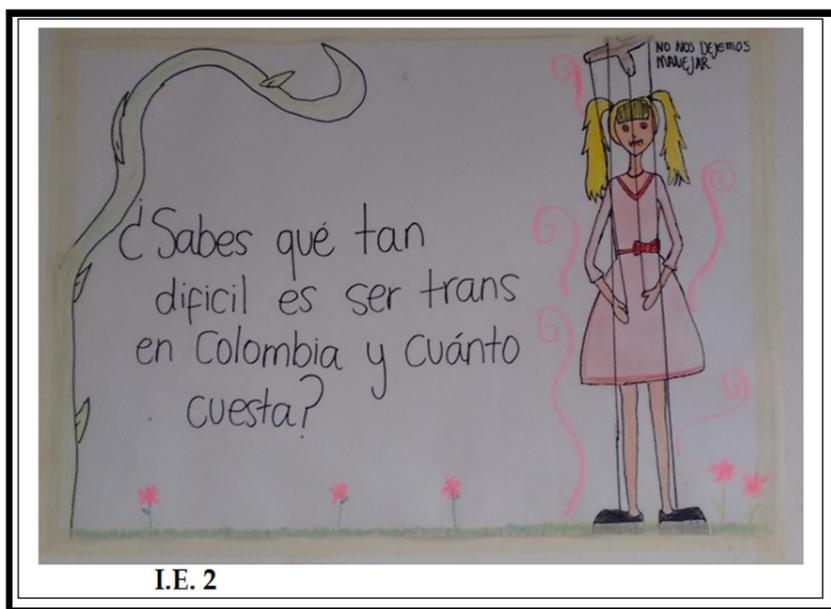


Figura 2. Campaña educativa sobre la diversidad sexual.  
Fuente Fotografía tomada en el proceso de observación.

Es un tema de difícil manejo para toda la comunidad de las I. E., especialmente donde se hace presente el miedo al rechazo, se podría decir, que se da en la mayoría de los casos, por lo que es muy importante tener el apoyo constante de las familias, no sólo de quienes se sienten aludidos; al respecto menciona uno de los docentes: "...a veces necesita tener uno cerca, que tiene que salir con la diversidad sexual, tener un ser cerca que lo ve que es, normal, común y corriente con los mismos enredos, que se puede querer igual y que tiene esa particularidad" (Entrevista 24-Docente-Med).

Entonces en las I. E. hay presencia y aceptación de personas con diversas identidades sexuales. Así expresan uno de los directivos entrevistados y una docente al respecto:

Lo otro también acá, es que en los espacios hay el reconocimiento para la diversidad de género, tanto para la presencia de chicos gay de chicas gay, ¿cierto?, el respeto que hay hacia ellos, el gusto de ellos por estar acá, tenemos una muy buena relación con ellos, muy buena, excelente, y los niños tienen una excelente relación (Entrevista 7-Adm-Docente-Bog).

El reconocimiento de la sexualidad en libertad y como un acto político es importante para comprenderlo como indicio de la aplicación del enfoque de equidad de género en la educación, lo que posiblemente tome algún tiempo en tener fuerza y como se ha mencionado, no basta con hablar de inclusión.

#### 4.1.2. *La coeducación*

Aclarado lo anterior, se puede trabajar lo hallado en el proceso de rastreo en línea, en el cual se encontró que hay una intencionalidad dirigida a la educación de niños y niñas en dos de las I. E; las demás sólo hablan de niños (como genérico), y ninguna de ellas utiliza para describir su misión, visión u objetivos, el término igualdad de género.

En una de ellas, se nombra a los niños y las niñas usando el símbolo “@” (No es nuestro objetivo juzgar si la utilización de este símbolo es correcta o no, sino analizar la intención explícita de la institución por nombrar a niñas y niños), se mezclan los estereotipos tradicionalmente excluyentes para masculino y femenino, lo cual es muy importante para el logro de la igualdad de género. Por ejemplo, “la suavidad” –dice esta institución-, es para hombres y mujeres. Así mismo esta I.E. pretende desarrollar tanto en niñas como en niños, las emociones y los sentimientos, cosa que el sistema patriarcal ha negado a los hombres.

“...es un método único para educar a l@s niñ@s en la autenticidad y la suavidad” (Vanderberge, 2017, párr. 1). Su objetivo es estimularlos en un espíritu emprendedor en equilibrio con el medio ambiente, basándose en un equilibrio interno (emociones, sentimientos, pensamientos). De manera suave y dentro de un ambiente seguro, invitan a los niños para que hagan contacto con su creatividad de hada/elfo, a bucear en su mar arcóirís de talentos, descubrir sus sueños más profundos y darles una forma material. A las hadas y los elfos les gusta la música, la danza, el arte, soñar, la naturaleza, las burbujas, las flores, jugar, divertirse. Todas estas cualidades “que espontáneamente están presentes en l@s niñ@s” pero que a veces se pierde como adulto a través de los años (Vanderberge, 2017, párr. 7).

Otra de las I. E. en su visión, nombra explícitamente “el niño y la niña”, superando el lenguaje androcéntrico y mostrando una intención educativa de igualdad de género:

El aula taller [...] se proyecta como una fuente de conocimiento y un espacio innovador donde ‘el niño y la niña’ sean autocríticos, analíticos e investigadores, donde su aprendizaje sea significativo, motivador y permitirles ser felices con lo que hacen, aprenden y conocen (Ramírez, 2016, párr. 19).

Las demás I.E. hablan de niños como un concepto que engloba la condición humana en la infancia. El enfoque de género se evidencia en las I.E. visitadas, como la intención de incluir a las mujeres y de dar un trato equitativo a niños y niñas. Es todavía un enfoque incipiente que no se manifiesta abiertamente en los proyectos educativos; se observan vacíos conceptuales y no constituye un enfoque crítico central que permee el pensar y hacer educativos.

Se percibe una tendencia a desconocer que hay un ‘problema de género’, es decir, se expresa que los modelos educativos adoptados tienen intrínseca la intención de educar seres humanos integrales, con lo cual se procuran tener relaciones basadas en el respeto, más allá de una planeación o currículo basado en el enfoque de género:

Realmente no se nota, o sea no existe esa diferencia de género porque la misma pedagogía hace que haya de alguna forma la igualdad, y los niños son tratados de forma igual, así sea niño o niña, en los juegos, en cualquier actividad, no hay ninguna diferencia, no se diferencia niño de la niña en ningún momento (Entrevista 5-Docente-Bog).

Es una forma de ‘naturalizar’ o normalizar la tradicional relación entre los sexos, invisibilizando las cuestiones de la discriminación de género, puede expresarse como un discurso aprendido o como una manera de mostrar lo que está aún latente en las propuestas pedagógicas. Así lo expresa una docente con rol de directiva de una de las I.E. visitadas: “Y bueno, cuando tú haces una pregunta de género, hemos naturalizado tanto las relaciones, que no, que a veces ni las pensamos” (Entrevista 7-Adm-Docente-Bog).

Esta puede ser la causa de una ausencia de discurso educativo apropiado, materializado, que propenda expresamente a reconocer el ser de las mujeres como personas y ciudadanas a través de la historia o que se difundan sus derechos; aún no se piensan los ‘asuntos de género’ como algo necesario para procurar relaciones realmente equitativas dentro y fuera de las I. E.

Es de resaltar que hay una buena disposición por parte de la I. E. a observar y atender la necesidad que surge de abrir y disponer de momentos de reflexión, para transformar lo que comúnmente se reproduce sin pensarse, como los estereotipos y roles de género discriminatorios.

Al contemplar la coeducación es de resaltar la importancia de atender de manera mixta que tienen las I. E. abordadas, (al igual que la mayoría de las I. E. públicas y privadas de Colombia) en ellas no hay separación de grados o grupos por sexo.

Para algunas personas entrevistadas, la educación mixta representa una ventaja en comparación con la educación que separa sexo masculino o femenino<sup>5</sup>, ya que se expresa como una oportunidad de aprender a convivir con las personas, así como es el mundo afuera del colegio.

Una de las estudiantes manifiesta que la educación mixta facilita el relacionamiento y convivencia entre hombres y mujeres, en la vida cotidiana, además de afirmar la igualdad de género como derecho:

...a mí la verdad me fascina que sea un colegio mixto porque, es que así es la vida, [...] cuando uno se cría en un colegio que es un solo género, uno está perdiendo una interacción muy importante, un aprendizaje muy importante, porque uno aprende del otro y hay cosas de los hombres que uno aprende muchísimo y ellos aprenden de nosotras también, y me parece que cuando uno está aislado de otros seres humanos, por lo que sea, por sexo, por religión, por género, por creencias, por color, por lo que sea, se está perdiendo algo muy importante; [...] el estar todos juntos significa para mí igualdad, significa que tenemos los mismos derechos, tenemos las mismas oportunidades y que tenemos que aprender a convivir juntos igualmente (Entrevista 21-Estud-Med).

En la figura 2, se observan dos fotografías. En la I. E. 2, arriba, se observa un letrero que habla sólo de los derechos de los niños, dejando por fuera los derechos de las niñas. En la de abajo, I. E. 4, está un afiche del tratamiento de las emociones, representando solamente rostros de niñas, dando a entender que son las niñas quienes ‘normalmente’ expresan las diferentes emociones humanas. Sin embargo, es paradójico, que se describen las emociones en masculino.

<sup>5</sup> En Colombia hay I. E. privadas y una minoría públicas que aún se dividen en Colegios Masculinos y Femeninos.



Figura 3. Lenguaje sexista o androcéntrico: obsérvese la utilización del masculino como universal.  
Fuente. Fotografías tomadas en el proceso de observación.

Ahora bien, la inclusión de estudiantes de ambos sexos per se, no garantiza que una institución educativa tenga un enfoque de equidad de género, no obstante, es una muestra del interés institucional por ofrecer una formación y educación que incluya a las mujeres; hay que tener en cuenta que la educación para las mujeres ha sido el resultado de una larga lucha para demostrar que su lugar en la sociedad no es solamente la casa, lo privado o las tareas del cuidado, sino que las mujeres tienen derecho al desarrollo de sus potenciales político, económico y demás, tanto en lo privado como en lo público.

Hay una percepción sobre la importancia del colegio mixto como espacio que permite la expresión de la igualdad de condiciones, es decir, que las mujeres se sientan incluidas; esto es visto como una ventaja social frente a quienes estudian en instituciones que segregan por sexo. Por otra parte, en los colegios convencionales, sean públicos o privados, fundados por organizaciones religiosas, se tuvo como principio ofrecer la educación en forma separada (colegios sólo para mujeres o sólo para hombres), o se tenían (o tienen aún), sedes diferenciadas para hombres y para mujeres.

Que la población escolar esté compuesta por ambos sexos se puede interpretar como un buen indicador de prácticas coeducativas, puesto que es una muestra de la inclusión de las mujeres, tradicionalmente excluidas del sistema educativo. Sin embargo, en algunas instituciones observadas, se evidencia que hay más hombres que mujeres, particularmente en la medida que aumentan de nivel escolar. Como lo afirma una de las estudiantes entrevistadas: “en casi todos los niveles hay como más niños, en la escuela la población es más de niños que de niñas” (Entrevista 8-Estud-Bog).

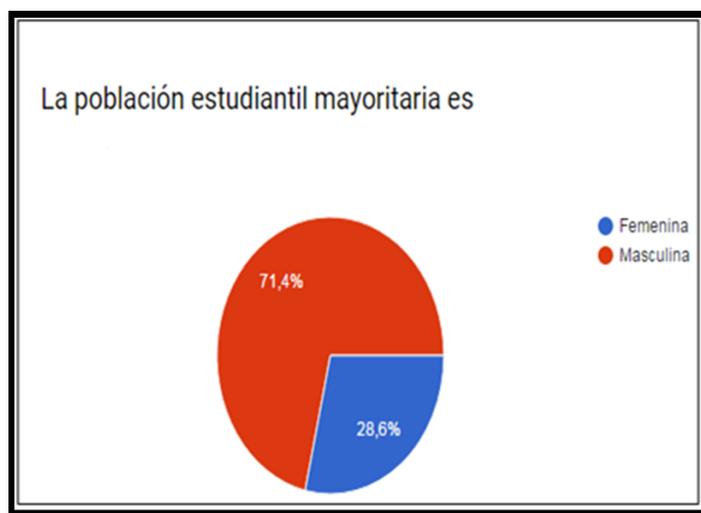


Figura 4. Población estudiantil por sexo, encuesta virtual a las I. E. participantes. Fuente: elaboración propia.

En la población de estudiantes de las I. E. observadas, la mayoría son hombres; algunos docentes o administrativos entrevistados expresan su inquietud frente a esta evidencia:

(...) una de las preocupaciones es, precisamente ¿por qué hay más hombres que mujeres?... porque eso implica una relación o una perspectiva social, también de las familias. ¿Por qué llegan, a una institución de estas características, más hombres y por qué llegan menos mujeres? Eso es algo que a nosotros nos inquieta; eso es un objeto de reflexión nuestro (Entrevista 7-Adm-Docente-Bog).

Para entender la ‘preocupación’ por esta situación que expresan algunos de los entrevistados, particularmente los docentes, es importante comprender lo que ellos mismos mencionan, al reconocer a sus I. E. como espacios ‘tan abiertos’, ‘tan diferentes’, que pueden generar en las familias temores frente al uso de la libertad del estudiantado; la base epistemológica de su modelo educativo es la libertad y la autonomía, su formación es para el ser y para el hacer, orientada a formar seres conscientes social y políticamente para proponer cambios sociales. Justamente por ello, se podría deducir que hay cierta desconfianza cultural en padres y madres para matricular a sus hijas en este tipo de propuestas. El prejuicio machista controlador haría pensar que las niñas ‘pueden desviarse’ en su proceso educativo; preconcepciones como ‘hay demasiada’ libertad, ‘hay muchos niños’, ‘no hay control’... daría cuenta de la reproducción de los estereotipos femeninos por las mismas familias, que posiblemente carezcan de elementos conceptuales y metodológicos en torno a los beneficios de la coeducación. Al respecto, una de las docentes entrevistadas comenta:

(...) para nosotros la perspectiva de género es una perspectiva que está, se debate bastante aquí en la escuela, dentro de la visión de que el género es una construcción

social, con significado, y frente a eso pues hay bastante debate..., primero que todo, porque en la escuela hay una mayor presencia femenina que masculina; aquí hay más maestras que maestros [...], pero en los estudiantes hay más hombres que mujeres y [...] una de las preocupaciones es esa (Entrevista 7 Adm-Docente-Bog.).

Se podría decir que existen aún miedos generalizados a que las mujeres tengan ‘tanta libertad’ y en ese sentido se prefiere tenerlas en instituciones femeninas o religiosas, en espacios menos trasgresores de los modelos aceptados comúnmente por la cultura patriarcal, y así tener la tranquilidad que serán ‘educadas para el bien de la sociedad’, en el sentido convencional de la educación para las mujeres.

Hay que anotar, que en las I. E. observadas, se respeta el derecho de niños y niñas a estar en los mismos espacios físicos de la institución; una de las docentes entrevistadas afirma que “no hay ninguna intención de separar niños y niñas, ni siquiera en espacios como juegos o como comida” (Entrevista 3-Docente-Bog.).

La coeducación no es el fuerte de las I. E. observadas, ni parten de una clara conceptualización de lo que significan los estereotipos, roles, estatus y espacios de género; sin embargo, se resaltan éstas como experiencias valiosas. En el sondeo realizado en las instituciones, en torno al enfoque de equidad de género, se visibiliza el propósito de educar sobre lo importante que es el reconocimiento de la igualdad entre niños y niñas. Existen entonces eventos o acciones aisladas, que no se podrían considerar prácticas de igualdad de género.

Estos espacios, continúan asignando características “típicamente masculinas o femeninas”, casi sin darse cuenta de la construcción patriarcal de género, a través de las creencias y el lenguaje de los y las docentes, pues, se sigue creyendo, por ejemplo, que las niñas son “más delicadas” que los niños: “...teniendo en cuenta que de pronto tienen la mano más pesada [los niños] y cuando viene una niña, pues las niñas son un poco las que vienen perdiendo ahí, pero yo noto que siempre es como por igual” (Entrevista 3-Docente-Bog.).

No obstante, se evidencian algunos intentos importantes para romper estereotipos tradicionales:

(...) pero no hay... ‘esto es de las niñas’; ni siquiera los colores; al principio decían: ‘es que el rosado es de las niñas’; no, ya no dicen eso; ‘préstame el rosado’ dicen los niños, y ya no [hay] crítica directa: “¡Hay eres una niña!” No, ya eso no se está viendo acá; se van adaptando, se van adaptando, y ellos mismos van pidiendo también los distintos elementos, porque les ponemos muchos elementos, muchas texturas, muchas cosas sensoriales, para poder conseguir ese proceso de sensibilización (Entrevista 1-Adm-Bog.).

Los roles de género en las edades más tempranas, se trastocan, o se reproducen desde el juego, desde la imitación de sus pares o de las personas adultas que les rodean. Estos roles asignados son reforzados desde lo simbólico, con la disposición de imágenes arquetípicas que ponen el lugar de las mujeres en la maternidad, la crianza y el cuidado, como responsables únicas de la prole, sin mostrar lo suficiente otras actividades de la vida social, económica y política de ellas, con lo cual se genera una descompensación o desequilibrio.

Desde la disposición iconográfica, se percibe que hay ciertas imágenes que se asocian a un rol específico de las mujeres desde el ser madres cuidadoras y protectoras, como la que proyecta la imagen de la madre María, una mujer que ha sido representada desde la sumisión y el cuidado; es una imagen que deja el rol de las mujeres en el ámbito de lo privado. Por el contrario, no hay imágenes en las I. E. observadas, que muestren actividades de este cuidado de hijos e hijas, personas enfermas o adultas mayores, por parte de hombres o padres cariñosos.

Este rol se ve en las imágenes, pero también en la realidad; como lo menciona uno de los directivos entrevistados:

(...) esta escuela también es heredera de un vicio de creer que las únicas responsables son las madres, entonces aquí encontramos una cantidad de madres muy importantes muy valiosas haciendo esfuerzos muy profesionales pero también muy solas; en donde el papá, en el mejor de los casos está pero no está, no participa con su esposa, con su compañera, en ese proyecto educativo llamado hijo, en el cual tienen responsabilidad; entonces en el colegio la participación de padres y madres de familia no es muy alta (Entrevista 23-Adm-Med).

Se encontraron experiencias que resquebrajan la idea de roles discriminatorios e inflexibles. Uno de los directivos entrevistados dice al respecto: “Observa cómo un niño de 7 años está en un salón tejiendo... ¿ya? Y lo teje igual que cualquier niña... porque se derrumban una serie de estereotipos que son muy fuertes en nuestra cultura; bueno, en muchas culturas” (Entrevista 13-Adm-Cali). Esto se puede evidenciar en la figura 5, a la izquierda una fotografía que muestra a un alumno tejiendo en el momento del descanso, después de tomar su alimento y a la derecha un grupo en el que hay niños y niñas en la clase de tejido, con su profesora.



Figura 5. Estudiantes tejiendo.

Fuente. Fotografía tomada en el proceso de observación.

Según se observó, algunos muchachos muestran gusto en el hecho de tejer, pues van más allá del cumplimiento de un requisito para una clase y lo toman como un aprendizaje más, que no los hace más ni menos hombres. Al respecto, se destaca una experiencia específica desde lo académico, mencionada en una entrevista: el reconocimiento de la existencia del problema social de la violencia contra la mujer que amerita investigación.

(...) uno dice violencia, pero no, es violencias contra las mujeres, porque ni siquiera es violencia, no es la palabra violencia, es las violencias contra las mujeres; está pluralizado; entonces con ellos aquí [...] tramitamos mucho lo que es la vida en común y esa vida en común es lo que emerge, ni siquiera hay que anticipar, mucho código que venga del derecho, sino que venga de lo que es la construcción del plan de vida que nosotros hemos querido vivir en el colegio; pero sí han habido investigaciones muy lindas porque ahí se encontraron, están registradas, esas investigaciones (Entrevista 19-Docente-Med).

En algunas I. E. se han abierto espacios para la reflexión sobre la equidad de género, con las propuestas de algunos docentes que se identifican con la importancia de deliberar y hacer de este tema un elemento transversal y real de sus clases y de su institución. Una de las docentes entrevistadas comparte su opinión al respecto del status igual que tienen niños y niñas:

(...) todos los días ellos vivencian eso, el compartir el respetar; si mi compañero me dice no, el respetar que, si tiene la palabra una chica o tiene la palabra un chico, de todas formas, los dos serán escuchados; que no tiene más derecho la niña que el niño; los dos necesitan ir al baño, los dos necesitan comer, los dos necesitan respirar, los dos necesitan el sol (Entrevista 11-Docente-Cali).

En la coeducación también es importante tener en cuenta el uso del lenguaje como una manera de reconocer que las mujeres hacen parte vital de la humanidad, en conjunto con los hombres, sin ser consideradas inferiores o subordinadas.

El 'lenguaje incluyente', según el Instituto de las Mujeres de México, se contraponen al lenguaje sexista, comprendido éste último como "una forma de exclusión que refuerza la situación de discriminación hacia las mujeres y promueve la generación de estereotipos". Según esta misma fuente: "...el lenguaje también puede servir como un poderoso instrumento de cambio para identificar y eliminar los factores discriminatorios..." (INMUJERES, 2007, p. 91).

La inclusión no es suficiente cuando se nombra sólo desde el discurso, sin proceder desde el actuar, sin transformaciones de fondo que impliquen empoderamiento de las mujeres, y sin comprender la importancia de sentirse nombradas y nombrados; la sola presencia de la palabra no hace la transformación, sin embargo, es indispensable para ella.

Con la siguiente nube de palabras, realizada con la información construida con las entrevistas de la investigación, se puede observar que una de las palabras más usadas fue el sustantivo masculino NIÑO, tanto en singular como en plural:



En lo que se refiere al enfoque de equidad de género, se nota una necesidad de fortalecer en la institución sus bases conceptuales, epistemológicas, discursivas y pedagógicas.

Lo que se puede generar, si no se tiene claro un enfoque de equidad de género en la educación, es una reproducción del sistema de relaciones jerárquicas, donde el poder masculino estará por encima del femenino, con el agravante de la falta de crítica por esta cultura desigual de relaciones. Los estereotipos patriarcales, masculinos y femeninos, se van perpetuando, incluso de maneras muy sutiles, como el uso del lenguaje androcéntrico, los chistes sexistas, el menor liderazgo femenino, etc.

La familia y escuela se vuelven escenarios principales de superación de prejuicios de género, para dar nuevo rumbo a la sociedad. La educación formal y la crianza son una oportunidad para erradicar de raíz la cultura patriarcal dañina, obstáculo para el desarrollo humano, social, cultural, político y económico, con equidad para hombres y mujeres. Sin embargo, no se observa una acción educativa específica que toque esta problemática con las familias, para lograr que cooperen en este cambio de mentalidad tan importante para la humanidad.

En la medida en que las I. E. tengan reconocimiento de la cultura patriarcal, sexista, machista, e implementen una formación equitativa en cuanto al género, habrá un acercamiento a la coeducación; esto en la educación colombiana es un reto, un pendiente o una deuda, urgente de saldar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángeles, M. (2010). Perspectiva de género e interculturalidad en la Educación para el Desarrollo. *Género en la Educación para el Desarrollo* (pp. 11-32). Madrid: Universidad del País Vasco. Recuperado de [http://www.bantaba.ehu.es/lab/files/view/G%C3%A9nero\\_en\\_ED\\_castell.pdf?revision\\_id=80189&package\\_id=80174](http://www.bantaba.ehu.es/lab/files/view/G%C3%A9nero_en_ED_castell.pdf?revision_id=80189&package_id=80174)
- Aristizábal, C. (2008). *Teoría y Metodología de Investigación, Guía didáctica y módulo*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Barrientos, P. (2013). Visión Integral de la Educación, *Horizonte de la ciencia*, (N° 3-4) pp. 61-65. Lima. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420518> – acceso el 15 de octubre de 2016
- Botero, P. Moran, A. y Solano R. (2010). *Fundamentos conceptuales del CED*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Bogotá.
- Cruz, J. I., y Tabora Chaurra, J. (2014). Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia. *Revista Folios*, (39), 161-171. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n39/n39a12.pdf>
- Durkheim, E. (1979). *Educación y Sociología*. Ediciones Linotipo, Bogotá.
- Espinosa, J. (2016). La recepción de algunos elementos de la teología de la liberación en pedagogía de Paulo Freire Pistas para su estudio, *Revista de Investigaciones*, 16(28), 152-162. Manizales, Universidad Católica de Manizales. Recuperado de <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/84/84>. Acceso el 12 de septiembre de 2017
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27). <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gargallo, F. (2006). Mismidad y diferencia, presente e idea de futuro en *Las ideas feministas Latinoamericanas*. Ciudad de México. Segunda Edición. Recuperado de <https://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/librosdefg/ideas-feministas-latinoamericanas-2a-ed-aumentada-y-corregida-2006/>

- Gasteiz, V. (2003). *Mosaico educativo para salir del laberinto*. Hegoa Publicaciones. Recuperado de <http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/39/Mosaico.pdf> - acceso 15 de octubre de 2016
- Instituto Nacional de las mujeres (INMUJERES). (2007). *Glosario de Género*. Recuperado de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100904.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf) México D.F.
- Lamas, M. (1996). La Perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura*, (8), 14-20.
- Larrosa, J. (2006). La experiencia y sus lenguajes. *La formación del Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Serie encuentros y seminarios (pp. 467-480). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Magendo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos, *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516/655> - acceso el 12 de septiembre de 2017
- Marchén, F. (2013). La educación alternativa: La escuela Galáctica. *Revista Creatividad y Sociedad*, (21), 1-25, Madrid. Recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/21/1.La%20educacion%20alternativa.%20La%20escuela%20galactica.pdf>
- Pérez, V. (2016). Los orígenes de la teología de la liberación en Colombia: Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, “Golconda”, Sacerdotes para América Latina, cristianos por el Socialismo y Comunidades Eclesiales de Base, en *Cuestiones Teológicas*, 43(99), 73-108, Medellín.
- Ramírez, B. (2016). Aula Taller Profe Bibi. Recuperado de <http://aulatallerprofefibi1.blogspot.com/search?q=vision>
- Romero, M. (2008). *Enruta hacia la equidad de género 2*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sánchez, J. y Rizos, R. (1992). Coeducación. En Junta de Andalucía, *Colección de materiales curriculares para la Educación Primaria* (pp. 47-80). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/genero/documentos\\_niveles.htm](http://www.oei.es/historico/genero/documentos_niveles.htm)
- Solano Salinas, R. (2010). Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Zona próxima*, (13), 92-115.
- Universidad Mariana. (2008). *Modelo pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto: Unimar. Recuperado de: [http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/modelo\\_pedagogico.pdf](http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/modelo_pedagogico.pdf)
- Vanderberge, I. (2017). Escuela de Hadas y Elfos. Recuperado de <http://www.escueladehadas-colombia.com/index.php/metodo-educativo/vision>



INVESTIGACIONES

## Procesos de perfeccionamiento docente en la Universidad de Tarapacá y su relación con indicadores de desempeño\*

Processes of teacher improvement at Universidad de Tarapacá  
and its relationship with performance indicators

*Jesús Gabalán-Coello<sup>a</sup>, Margarita Liliana Hernández-Villasaca<sup>b</sup>,  
Raúl Antonio Bustos-González<sup>b</sup>, Fredy Eduardo Vásquez-Rizo<sup>c</sup>*

<sup>a</sup> Corporación Penser, Colombia.  
direccion@penser.org

<sup>b</sup> Universidad de Tarapacá, Chile.  
lhernand@uta.cl, rbgonzalez@uta.cl

<sup>c</sup> Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.  
fvasquez@uao.edu.co

### RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de la estrategia de cualificación docente implementada en los últimos años por la Universidad de Tarapacá, Chile, a partir de su relación con algunos indicadores de desempeño asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se utiliza el enfoque cuantitativo con la intención de evidenciar las asociaciones entre dicha cualificación y las características de categoría docente, nivel de formación, reprobación de cursos, deserción, notas definitivas y evaluaciones en cuestionarios de opinión de la labor docente. Adicional a esto, se emplea el enfoque cualitativo para, por medio de grupos focales y entrevistas, profundizar en los hallazgos encontrados cuantitativamente. Todo esto con la intención de abordar dicho análisis de manera sistémica, permitiendo resaltar la importancia del perfeccionamiento docente como mecanismo para contribuir con la calidad institucional.

*Palabras clave:* perfeccionamiento docente, calidad, indicadores de desempeño, análisis cuantitativo, análisis cualitativo.

### ABSTRACT

This paper presents an analysis of the teacher qualification strategy implemented in recent years by Universidad de Tarapacá, Chile, based on its relationship with some performance indicators associated with the teaching-learning process. For this, the quantitative approach is used with the intention of demonstrating the associations between this qualification and the characteristics of teaching category, level of training, failure of courses, desertion, final grades and evaluations in opinion questionnaires of the teacher's work. In addition to this, the qualitative approach is used to deepen the findings found quantitatively through focal groups and interviews. All this with the intention of approaching this analysis in a systemic way, allowing highlighting the importance of teacher improvement as a mechanism to contribute to institutional quality.

*Key words:* teaching improvement, quality, performance indicators, quantitative analysis, qualitative analysis.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior – IES invierten anualmente cantidades importantes de recursos en la capacitación de su cuerpo docente, capacitaciones que se enmarcan en cualificación pedagógica y/o en cualificación disciplinar. La hipótesis de las IES patrocinadoras es que estas capacitaciones deben revertir en la labor que desarrolla el docente dentro de la institución a partir de la gestión de las tres funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección), particularmente en lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Universidad de Tarapacá (2017) no es ajena a esta postura y desde sus lineamientos institucionales define su propósito de formación orientado al ser e involucra los procesos académicos como un elemento transversal, holístico e integrador. En este sentido, la Universidad, a través de su Modelo Educativo Institucional – MEI, tiene por propósito orientar el ser y el quehacer académicos, conducentes a la formación científica, profesional y deontológica, y por ello otorga las herramientas necesarias para el éxito del proceso formativo, entre ellas la cualificación docente.

En virtud de lo anterior, la Institución requiere establecer una mirada sistémica y sistemática sobre la manera en que se cumple dicho propósito a través del desarrollo de sus procesos, empleando para ello distintos indicadores utilizados por las universidades en el contexto internacional. Y es aquí donde se intenta realizar una evaluación de dichas actividades formativas docentes, de tal manera que se revise su repercusión en la relación enseñanza-aprendizaje y, por ende, en la calidad institucional.

Por lo tanto, el presente artículo intenta determinar la relación entre los procesos de cualificación docente y la calidad institucional, mediada por el proceso de enseñanza-aprendizaje, empleando para ello diversos indicadores asociados al éxito académico, un enfoque de evaluación de impacto y una metodología de corte mixto, distribuida por fases.

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La cualificación docente ha sido un tema recurrente en la literatura asociada a la educación (Nurunnabi, Abdelhadi, Aburas & Fallatah, 2019; Rodríguez, 2019; De Jong, Mulder, Deneer & Van Keulen, 2013; Vieira, 2008) el cual ha incrementado su relevancia en los últimos años, producto de las reformas educativas surgidas en todo el mundo. Es que nunca como ahora ha existido tanta preocupación por la formación docente continua, por el perfeccionamiento de la labor de enseñanza y por la argumentación constante y efectiva acerca de las competencias de quienes están como orientadores del aula.

Si bien esto lleva intrínseco un elemento asociado al negocio de la educación, satanizado por algunos autores (Piqueras, 2009; Hirtt, 2003), no se debe desconocer que el profesional docente de hoy necesita una preparación permanente para dar respuesta a lo vertiginoso de la sociedad globalizada y al desarrollo veloz de las actividades realizadas por el ser humano; situación que implica la pronta asimilación de los nuevos conocimientos adquiridos (Siposova & Carpenter, 2019; Gabalán & Vásquez, 2012).

Adicional a esto, la cualificación docente también apunta a aspectos utilitaristas asociados a la profesionalización de la actividad de enseñar, a la definición y evolución de la carrera docente, a la construcción de identidad y al movimiento dentro de los estatutos

que rigen esta labor (Bachkirova, Spence & Drake, 2016; Nóvoa, 1995). Por ello, no es de extrañar que las IES, soportadas en su planta de docentes, propendan por mantener activa esta visión necesaria de perfeccionamiento, apuntalado porque el docente se encuentre actualizado en sus aspectos disciplinares, así como en aquellos elementos relacionados con el desarrollo metodológico y procedimental de su profesión.

Lo anterior se evidencia cuando, como en el caso de la Universidad de Tarapacá, existe una preocupación desde las directivas, y hasta desde la misma sociedad cambiante, por analizar la efectividad de dicho perfeccionamiento en sus docentes; situación que debe ponerse de manifiesto en el aula de clase, recinto donde ocurre más concretamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Poondej & Lerdpornkulrat, 2016) y escenario en el que se colectivizan, se transmutan, se ponen en práctica y se efectivizan los conocimientos y procedimientos adquiridos a partir de la cualificación (García, Moizer, Wilkins & Haddoud, 2019).

Actividad que sin duda alguna debe tener cierto grado de repercusión e impacto en los demás aspectos que acompañan el proceso académico y en el desempeño de la labor docente en el aula de clase (Yin, Dooley & Mu, 2019), así como en el rendimiento de los estudiantes en determinado curso (José, Casa & Bruno, 2013), elementos que de darse de manera positiva justifican la cualificación adquirida y la inversión realizada (tiempo, dinero, descarga laboral, etc.).

Como se puede apreciar, la cualificación docente es un proceso de reflexión y acción continua (UMB, 2013), que brinda herramientas para mejorar la profesión, pero que también potencia el Capital Humano de determinada institución (Van der Merwe, 2010), con el fin de contribuir a la calidad de la misma y a su excelencia. Es por esto que una universidad que se precie de ser vanguardista debe diseñar y desarrollar continuamente estrategias de perfeccionamiento docente, incorporando en ellas indicadores que midan su desempeño e impacto (Gabalán, Vásquez & Laurier, 2019; Camargo & Pardo, 2008).

### 3. METODOLOGÍA

La metodología a emplear es de corte mixto, con un enfoque exploratorio y descriptivo, y se realiza a través de las siguientes fases (ver detalles en Figura 1):

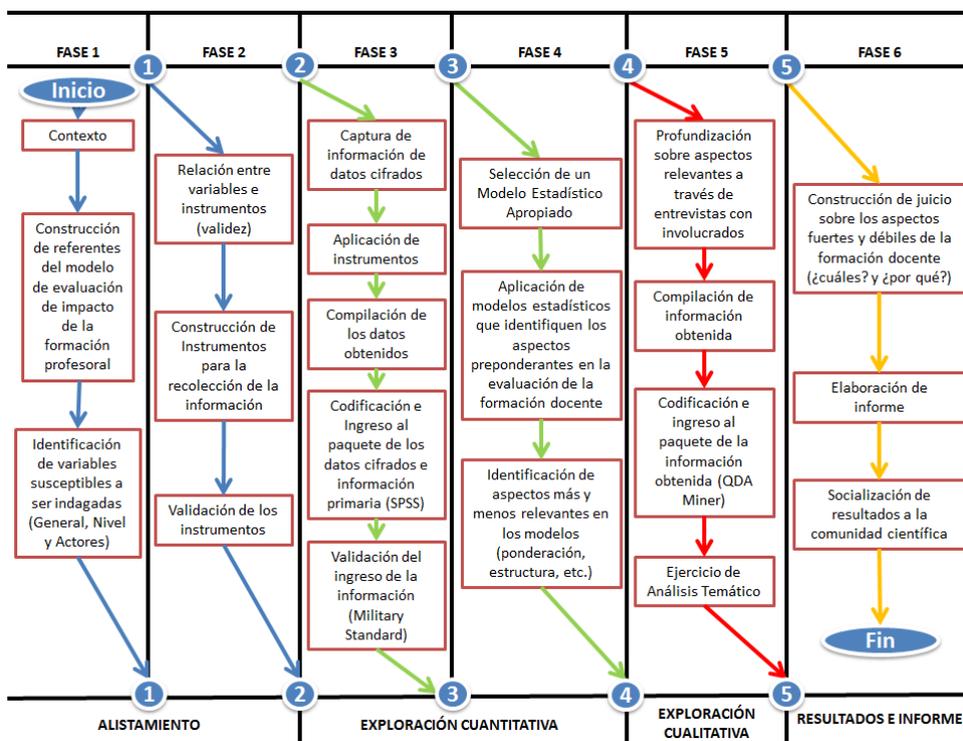


Figura 1. Fases metodológicas.

Fuente. Elaboración propia.

Fase 1. Se construyen los referentes de la evaluación de impacto de la formación docente, tomando para ello las reflexiones propias del campo de conocimiento, así como las características de la Universidad.

Fase 2. Se construyen los instrumentos. Se desarrollan las plantillas para la consolidación de la información institucional, proveniente de los indicadores definidos (relaciones entre categoría docente, nivel de formación docente, actividades de perfeccionamiento docente, cualificación pedagógica, cualificación disciplinar, reprobación en cursos, deserción en cursos, nota definitiva de las asignaturas y cuestionarios de percepción sobre el trabajo docente).

Fase 3. Se validan y aplican los instrumentos diseñados.

Fase 4. Se consolidan los principales hallazgos cuantitativos a partir de la aplicación del instrumento. Se establecen las condiciones en las cuales las participaciones de los docentes en las cualificaciones impactan los indicadores. Se realizan muestreos cuantitativos con las poblaciones.

Fase 5. Se integra la visión cualitativa a través de grupos focales y entrevistas. Se contrastan, refutan o profundizan las hipótesis surgidas del análisis cuantitativo.

Fase 6. A partir de la visión sistémica adquirida, se identifican las principales fortalezas del proceso, así como los aspectos susceptibles de mejora, para que la Institución determine líneas de actuación. Se estructura un documento con los indicadores para que éstos sean monitoreados periódicamente.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. LA VISIÓN CUANTITATIVA

#### 4.1.1. Caracterización

Los académicos del staff permanente analizados son los 372 docentes de planta que tiene la Universidad de Tarapacá. De éstos, 155 se ubican en la categoría Instructor (41,7%), 81 en Asistente (21,8%), 78 en Asociado (21%) y 58 en Titular (15,6%). El 14,2% de ellos tiene pregrado (53), el 50,5% título de maestría (188) y el 35,2% grado de doctor (131).

En cuanto a los cursos (2663), la mayoría son dictados por académicos en categoría Instructor y un poco más de la mitad de éstos son impartidos por académicos con maestría. También se debe decir que la mitad de los académicos del staff permanente tienen vinculaciones inferiores a los 10 años, aunque un 40% tiene más de 20 años al servicio de la Institución.

La anterior descripción permite observar una gran heterogeneidad en el staff docente, lo que constituye todo un reto en el momento de desarrollar programas de capacitación que sean atractivos e impactantes en las diversas generaciones de académicos, considerando sus distintos modos de aprendizaje, así como sus creencias, valores e imaginarios alrededor de los procesos docentes.

#### 4.1.2. Actividades de perfeccionamiento docente

Para conocer la relación entre la cualificación docente y los principales indicadores de desempeño académico del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de Tarapacá, se hace necesario tomar como variable independiente las actividades de formación y como variable dependiente los indicadores de desempeño.

Por tanto, la escala que se propone es arbitraria en función del trabajo académico, la intensidad horaria y el alcance de las capacitaciones. De esta manera, surgen cuatro categorías de formación, avaladas por la Institución: taller (1 punto), curso corto (3 puntos), pasantía (5 puntos) y diplomado (5 puntos).

Es así como cada académico analizado obtiene una puntuación que da cuenta de su presencia en las actividades de cualificación. En este marco de acción, se constata que 209 académicos no han tomado una sola actividad de cualificación y que solo 29 obtienen más de 10 puntos en la escala de medición.

Dado que se requiere establecer la conexión con los cursos dictados por cada académico y la presencia de esta cualificación en los cursos, se emplea el concepto de puesto-docente, el cual se refiere a una aproximación que relaciona la participación en programas de cualificación pedagógica para cada académico con los indicadores de desempeño para cada uno de los cursos dictados por él. Es decir, el académico tendrá más ponderación para el análisis siempre y cuando dicte más cursos, situación que propone un porcentaje teórico de impacto del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida que tenga “más exposición” al ambiente de clase a través de un curso.

Con base en esto, se aprecia que la mitad de los cursos dictados por los académicos del staff permanente corresponde a cursos en los cuales los académicos no han tomado una sola actividad de cualificación pedagógica (Figura 2), situación diciente para la Institución.

Adicional a esto, se evidencia que el 80% de los cursos son impartidos por académicos con menos de 7 puntos, lo que implica un bajo nivel de asistencia a las cualificaciones programadas.

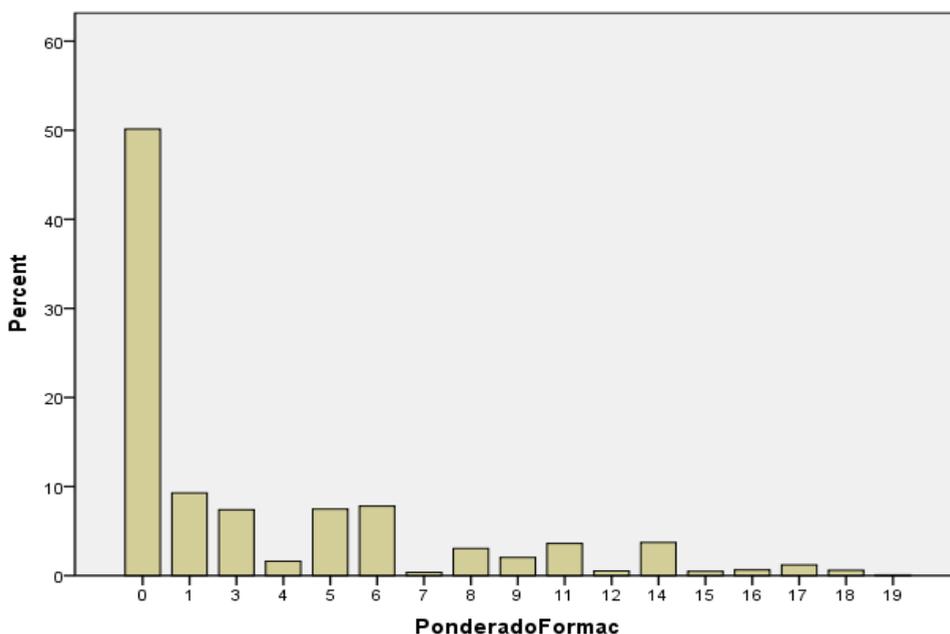


Figura 2. Distribución de puntos de cualificación puesto-docente  
Fuente. Elaboración propia.

#### 4.1.3. Reprobación en los cursos y cualificación pedagógica

En los últimos años, se ha observado en la Institución una tendencia incremental en la reprobación de los cursos a cargo de académicos del staff permanente. Esta tendencia permite dividir dicho staff en dos grupos: aquellos que han recibido cualificación y aquellos que no. Esto posibilita observar que el promedio de reprobación ha sido menor en aquellos cursos dictados por académicos cualificados (13%), que en aquellos no cualificados (20%). Lo que si bien obedece a un indicador global, permite percibir a nivel general algún tipo de relación entre la reprobación y la capacitación docente, hipótesis soportada en una prueba ANOVA y en una barra de error promedio de reprobación por perfeccionamiento.

#### 4.1.4. Reprobación en los cursos y cualificación disciplinar

Ahora se pasa a establecer si existe una relación entre los niveles de formación de los académicos y la reprobación de los cursos que imparten. Los ejercicios estadísticos realizados no evidencian suficientemente algún tipo de injerencia para señalar que esos

niveles formativos en los docentes tengan algún grado de relación con la reprobación de sus cursos. Esto se constata a través de un análisis de varianza (ANOVA) y una barra de error promedio de reprobación por cualificación disciplinar.

#### *4.1.5. Deserción en los cursos y cualificación pedagógica*

La situación de la deserción en los cursos dirigidos por los académicos del staff permanente sigue un comportamiento un poco más estacional a diferencia de la reprobación. Sin embargo, se nota un incremento importante al pasar los años. Cuando se divide aquí también la población entre aquellos capacitados y aquellos que no, el diagrama de caja establecido posibilita observar que el promedio de deserción para los cursos dictados por el primer grupo es inferior al segundo (15,2% vs. 16,2%). Aunque dicha diferencia no es muy significativa, como se corrobora a través de la prueba ANOVA y la barra de error promedio de deserción por perfeccionamiento.

#### *4.1.6 Deserción en los cursos y cualificación disciplinar*

A continuación, se realiza un análisis de la relación entre los niveles de formación de los académicos y la deserción promedio en los cursos que imparten. A través de las estadísticas descriptivas se logra constatar que aquí tampoco se presenta una dispersión muy amplia entre las deserciones (pregrado (12,9%), maestría (16,1%) y doctorado (16,3%)). Condición soportada por el análisis ANOVA, la prueba de homogeneidad de varianzas y la barra de error promedio de deserción por cualificación disciplinar, aplicados. Por lo tanto, no se puede afirmar que el aumento o disminución de la deserción tenga algún grado de relación con el nivel disciplinar de los académicos.

#### *4.1.7. Nota definitiva de la asignatura y cualificación pedagógica*

Al igual que en los ejercicios anteriores, la población se divide en los dos grupos, encontrándose que el promedio en la nota definitiva de los estudiantes que han tomado clase con los académicos cualificados (5,1) es mayor que con los que no (4,9). Esto se corrobora en el diagrama de caja construido, la prueba de ANOVA y la barra de error promedio de nota definitiva por perfeccionamiento.

#### *4.1.8. Nota definitiva de la asignatura y cualificación disciplinar*

Aquí también se realiza un procedimiento de análisis de la varianza (ANOVA) y barra de error promedio de nota definitiva por cualificación disciplinar, los cuales permiten evidenciar que no se presentan diferencias estadísticas significativas asociadas al nivel de formación de los académicos y las notas definitivas de sus estudiantes, por lo que, como ocurre con la reprobación y la deserción, se constata que los niveles de formación docente no tienen incidencia en las demás variables, lo que sí ocurre con la cualificación pedagógica.

Este hallazgo es coherente con los diversos estudios al respecto, en los cuales los estudiantes privilegian más las características pedagógicas del docente que los títulos académicos que éste ostente (Almonacid, Merellano & Moreno, 2014). Es decir, en el momento de la clase lo más relevante para los estudiantes es que sepa de enseñanza y

que facilite su aprendizaje, pues lo demás interactúa como elemento de soporte. Es que indudablemente una mayor cualificación disciplinar permite (al menos en teoría) fortalecer la capacidad pedagógica puesto que se tienen más experiencias y conocimientos para compartir en el aula, ya que por sí sola, la cualificación disciplinar, no constituye un diferencial en el aprendizaje.

#### 4.1.9. Nota definitiva, cualificación pedagógica, categoría y grado académico

Es importante analizar también cuál es la relación de las categorías de los académicos en el escalafón con respecto a la nota definitiva obtenida por sus estudiantes, tanto en escenarios de cualificación pedagógica como en ausencia de ella. Aquí se puede observar que para el 75% de las categorías (Instructor, Asistente y Asociado), el promedio de las notas definitivas de sus estudiantes es mayor cuando el docente ha recibido capacitación. Y solo en la categoría Titular se evidencia una desventaja (Figura 3).

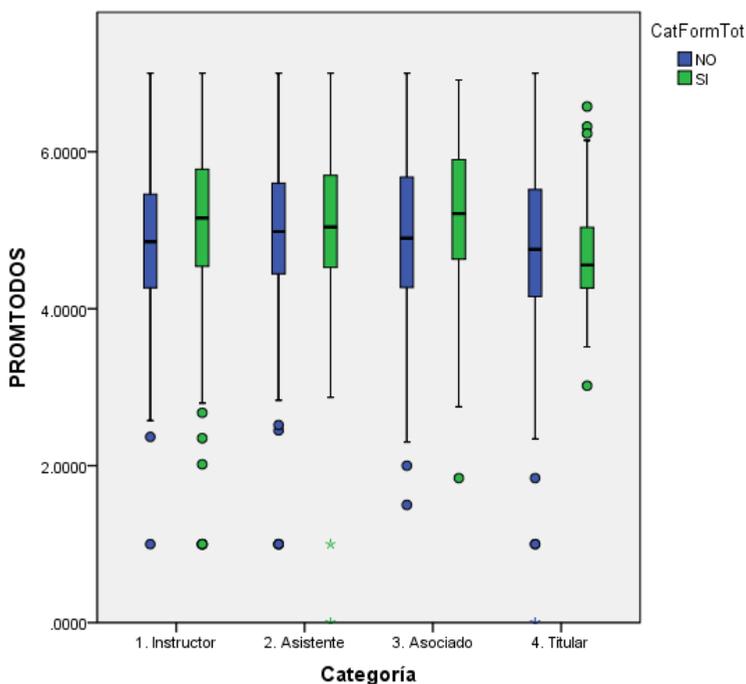


Figura 3. Diagrama de caja promedio de nota definitiva para categoría y perfeccionamiento  
 Fuente. Elaboración propia.

Al realizar el análisis tomando ahora el grado académico obtenido por el docente, se establece que tanto para pregrado como para maestría y doctorado, los promedios en la nota definitiva son mayores para aquellos cursos impartidos por académicos cualificados (Figura 4).

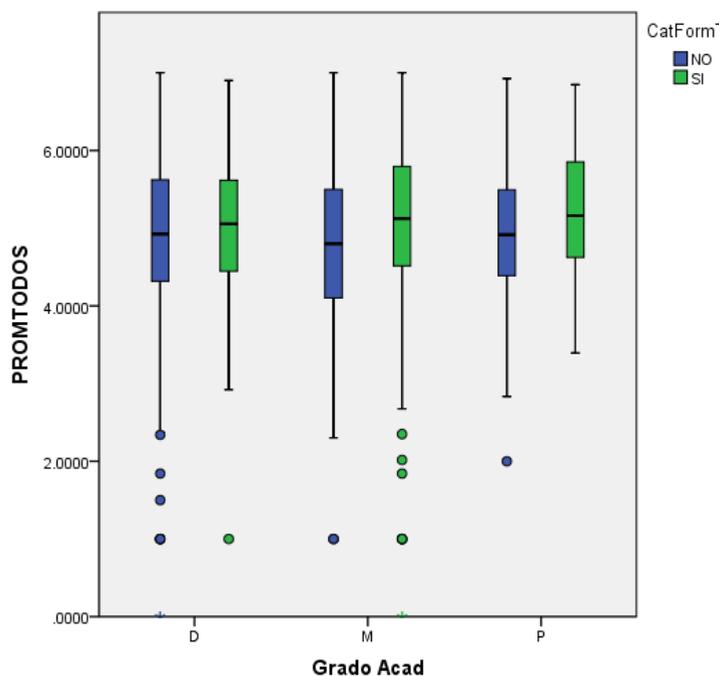


Figura 4. Diagrama de caja promedio de nota definitiva para grado académico y perfeccionamiento  
 Fuente. Elaboración propia.

#### 4.1.10. La percepción sobre el trabajo docente

La Universidad de Tarapacá, al igual que la mayoría de las instituciones, aplica semestralmente una encuesta de opinión de estudiantes, con el fin de indagar sobre los aspectos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, en pro de la mejora continua y la calidad. Con respecto al análisis de la serie, en estos últimos años se puede observar, en términos generales, una tendencia a la disminución de la satisfacción de los estudiantes con respecto a la labor docente, la cual si bien es apenas marginal, no deja de generar cierta reflexión en las directivas.

Por lo tanto, resulta importante analizar los resultados de las preguntas del cuestionario tomando en consideración si los académicos del staff permanente han participado en actividades de formación pedagógica, pues llama la atención que las mejores valoraciones promedio por parte de los estudiantes corresponden a académicos que han tomado al menos un curso formativo (Figura 5). Situación que se respalda en los resultados asociados a las preguntas “el profesor demostró dominio de los contenidos o técnicas tratadas tanto en las clases expositivas como en laboratorios y/o talleres”, “uso de medios tecnológicos y/o materiales de enseñanza, para el desarrollo de la asignatura” y “claridad con que se desarrollaron los contenidos, para una mejor comprensión de la materia tratada en clases, laboratorios y/o talleres”. Aspectos que indudablemente guardan relación con la cualificación pedagógica de los académicos.

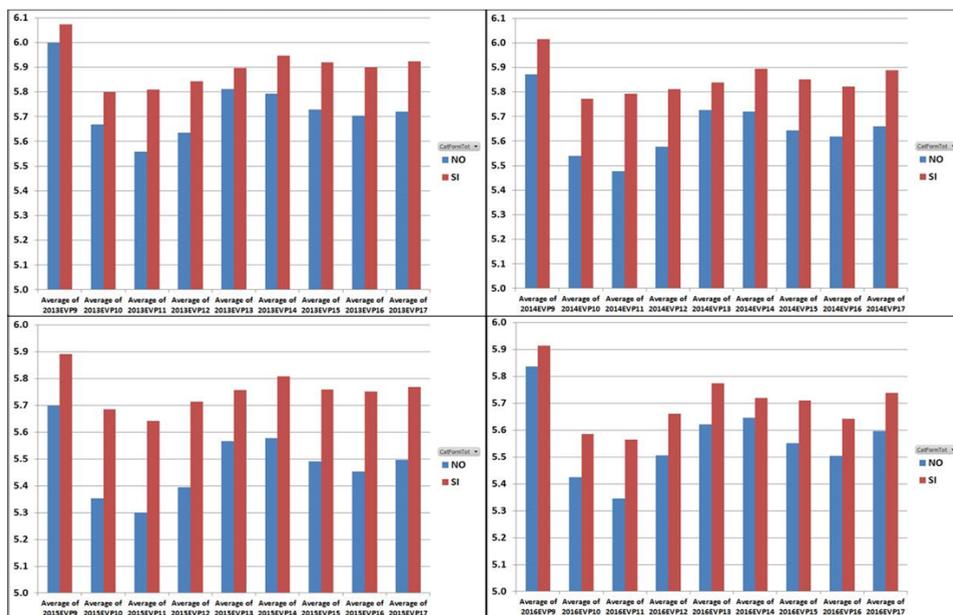


Figura 5. Diagrama de barras de las percepciones sobre el desempeño docente por formación recibida.  
 Fuente. Elaboración propia.

#### 4.2. INTEGRACIÓN DE LA VISIÓN CUALITATIVA

En el marco de este estudio se hace necesario contrastar, reafirmar o refutar los hallazgos encontrados desde una perspectiva cualitativa (Patton, 2014; Onwuegbuzie & Leech, 2006; Rocco, Bliss, Gallagher & Pérez, 2003). Para ello, se han desarrollado grupos focales y entrevistas con académicos participantes y académicos no participantes en los programas de perfeccionamiento docente ofrecidos por la Universidad de Tarapacá.

El aspecto más mencionado por los académicos del staff permanente es el que atañe al soporte institucional, reconociendo que la Universidad sí se interesa por el perfeccionamiento docente, pues esto hace parte de sus políticas y del modelo educativo, lo que sucede es que no existe interés permanente por parte de los mismos académicos. Esta última posición es más evidente en quienes no han tomado los cursos de capacitación.

Como segundo aspecto más mencionado por los académicos, aparece la opinión sobre los cursos de capacitación y su influencia en el mejoramiento de la calidad docente. Aquí, obviamente, quienes han tomado los cursos reconocen un mejor rédito de éstos en sus clases que los que no, al afirmar que participar en los cursos es positivo en la medida que incrementa la probabilidad de un mejor despliegue metodológico en el desarrollo de las clases.

Complementario a lo anterior, en el grupo de académicos cualificados también se reconoce que su manera de evaluar ha cambiado, pues ya no se centran en solo una perspectiva preferentemente sumativa sino que han desarrollado mecanismos para la implementación de una evaluación formativa, enfatizada en los sujetos (sus estudiantes).

Adicional a esto, es categórico el reconocimiento que hacen los académicos capacitados de la relación que existe entre el nivel de cualificación pedagógica y el mejoramiento de las tasas de aprobación de los cursos y la menor deserción; afirmaciones comprobadas a partir de las evidencias empíricas cuantitativas presentadas.

Por otro lado, quienes no se han cualificado justifican su decisión a partir de la excesiva carga académica, la cual, en su opinión, no permite su participación en estas actividades, así como la ausencia de una clara perspectiva disciplinar, situaciones que atentan contra el perfeccionamiento docente.

En esta misma dirección crítica, ellos también mencionan la poca pertinencia y utilidad que conlleva el instrumento de indagación sobre el desarrollo de los cursos (evaluación docente), siendo la razón principal, la imposibilidad para generar conclusiones adecuadas que permitan propender por el mejoramiento de la práctica docente. Aquí señalan que dicho instrumento solo revisa aspectos superficiales y no constituye un insumo relevante para el mejoramiento de la praxis.

Otro aspecto importante tiene que ver con los recursos destinados a estos programas, así como el seguimiento establecido para cerrar las brechas en función de las necesidades detectadas. Al respecto, es preciso señalar que los académicos, en su totalidad, se manifiestan muy de acuerdo en que la Institución destina recursos apropiados para el perfeccionamiento docente. Sin embargo, las opiniones se encuentran divididas cuando se indaga si la Universidad realiza seguimiento a la implementación de dichos conocimientos en el aula.

En cuanto a esto, se puede decir que parte del éxito de los programas de perfeccionamiento docente y su posterior implementación en el aula, pasa por la consideración de las características personales del docente, entre ellas la actitud y su interés por la cualificación. En este sentido, es necesario que estos programas, paralelo a la formación pedagógica, profundicen en el componente humano como medio para sensibilizar al profesorado sobre la responsabilidad que representa la labor docente y su gran relevancia en la transformación de la sociedad.

## 5. DISCUSIÓN

En relación con las fortalezas institucionales encontradas a lo largo del proceso, se puede decir que existe en la Universidad de Tarapacá una preocupación permanente por el perfeccionamiento docente. Esto garantiza que se puedan viabilizar propuestas de fortalecimiento del staff docente, acorde con los postulados y apuestas institucionales. Por tanto, el despliegue de los programas de perfeccionamiento se encuentra relacionados con el modelo educativo, donde se plasma la intencionalidad del deber ser del profesorado.

En cuanto a las oportunidades de mejora más significativas, se puede mencionar que si bien la Universidad ofrece actividades de perfeccionamiento docente, la participación es incipiente en el conjunto de académicos del staff permanente, principalmente debido a la excesiva carga académica y laboral y a la resistencia a actividades genéricas desde la perspectiva disciplinar. En cuanto a esto último, se propone contemplar una estrategia en la cual exista una propuesta formativa concreta que involucre el componente transversal en un primer momento y, posteriormente, se establezcan los momentos disciplinares específicos.

Finalmente, se sugiere que debe existir en la Universidad un marco de monitoreo de las actividades de perfeccionamiento docente, donde es importante que se establezcan

indicadores de seguimiento de la estrategia de cualificación docente, tanto en su desarrollo como en su impacto en el aula (escenario de fortalecimiento del proceso sistémico de enseñanza-aprendizaje).

## 6. CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se describió el contexto institucional asociado a los programas de cualificación docente en la Universidad de Tarapacá. Para ello se desarrolló una primera parte que involucró procedimientos estadísticos tendientes a verificar cuantitativamente el nivel de relación de dicha cualificación con algunos indicadores de desempeño al interior del proceso académico.

Esto permitió concluir que los académicos que en mayor medida están impactando los procesos docentes son los de la categoría Instructor y que un poco más de la mitad de los cursos están siendo dictados por académicos cuyo nivel máximo de estudio es el de maestría. Adicional a esto, se evidencia un cambio generacional en la Institución, el cual está afectando los intereses en dicho perfeccionamiento. Esto se refleja en el decrecimiento de los asistentes a dicha cualificación.

En cuanto a la relación entre cualificación y reprobación de los cursos y deserción, situaciones que se han incrementado en el último tiempo, se puede decir que existe una asociación relacional numérica entre aquellos cursos cuyos académicos han recibido o no cualificación, evidenciándose que en aquellos cursos con docentes formados son menores estos problemas. Aquí también se demostró que no tiene ningún nivel de afectación el grado de formación (pregrado, maestría, doctorado) de los docentes. Complementario a esto, cuando se relacionó con la cualificación el promedio de las notas definitivas de los cursos y el cuestionario de evaluación docente, también se encontró una relación numérica a favor de los cursos impartidos por los docentes cualificados.

Posteriormente, se llevó a cabo una segunda etapa de profundización de las relaciones identificadas a priori, empleando para ello estrategias propias del análisis cualitativo, con la intención de comprobar y cotejar los hallazgos encontrados en la primera parte.

El anterior procedimiento posibilitó corroborar que evidentemente la Universidad se preocupa por el perfeccionamiento de su staff permanente, pero existen algunas quejas, relacionadas con la carga académica y laboral, y con la falta de especificidad de las actividades, que repercuten en la asistencia a dichas capacitaciones y en el interés docente por ellas.

Sin embargo, se rescata, por parte de quienes asisten a las cualificaciones, que éstas contribuyen a un mejor desarrollo metodológico de las clases (diseño curricular, metodologías y evaluación de los aprendizajes), situación que se ve reflejada a partir de los conocimientos que se imparten en el aula y en la forma de transferirlos a los estudiantes. De aquí la importancia de que exista todo un andamiaje institucional vigilante del proceso de enseñanza-aprendizaje completo, desde que el docente se cualifica hasta que lleva dicha cualificación al aula, en procura de una mejora en el desempeño.

Por último, se resalta que los programas de cualificación docente deben circunscribirse al aseguramiento institucional de la calidad, dado que una de las dimensiones del aseguramiento es el fomento, dimensión que es entendida como la posibilidad de establecer los lineamientos alrededor de las funciones sustantivas de la Universidad y sus respectivos esquemas de seguimiento e impacto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonacid Fierro, A., Merellano Navarro, E. y Moreno Doña, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 173-190. doi: 10.15359/ree.18-3.10
- Bachkirova, T., Spence, G. & Drake, D. (2016). *The SAGE handbook of coaching*. London: SAGE Publications.
- Camargo Escobar, I. M. y Pardo Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455. Recuperado desde <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a11.pdf>
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P. & Van Keulen, H. (2013). Poldering a teaching qualification system in Higher Education in the Netherlands: A typical Dutch phenomenon. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 23-40. doi: 10.4995/redu.2013.5517
- Gabalán Coello, J. y Vásquez Rizo, F. E. (2012). Un enfoque metodológico para el análisis de la información académica y la generación de conocimiento institucional. *Perspectivas Educativas*, 5(356), 243-268. Recuperado desde <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/693>
- Gabalán Coello, J., Vásquez Rizo, F. E. y Laurier, M. (2019). ¿Cómo ser un profesor de calidad en posgrado para ingeniería? *Revista Educación en Ingeniería*, 14(27), 97-105. doi: 10.26507/rei.v14n27.971
- García, E., Moizer, J., Wilkins, S. & Haddoud, M.Y. (2019). Student learning in higher education through blogging in the classroom. *Computers & Education*, 136, 61-74. doi: 10.1016/j.compedu.2019.03.011
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network.
- Miranda, G. J., Nova, S. P. de C. C. & Cornacchione Jr., E. B. (2013). To Sir with love: The relations between teacher qualification and student performance in Accounting. *Review of Business Management*, 15(48), 462-480. doi: <https://doi.org/10.7819/rbgn.v15i48.1351>
- Nóvoa, A. (1995). *O passado e o presente dos professores* (2nd ed.). Porto: Porto Editora.
- Nurunnabi, M., Abdelhadi, A., Aburas, R. & Fallatah, S. (2019). Does teaching qualification matter in higher education in the UK? An analysis of National Student Survey data. *MethodsX*, 6, 788-799. doi: 10.1016/j.mex.2019.04.001
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N.L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498. Recuperado desde <https://pdfs.semanticscholar.org/75ee/d02674f4c6a5cfb70f8a6f12c27d01830eaa.pdf>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice* (4th. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Piqueras Infante, A. (2009). El negocio de la educación. *Le Monde Diplomatique*, 32-32. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030916>
- Poondej, C. & Lerdpornkulrat, T. (2016). Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 37(2), 100-103. doi: 10.1016/j.kjss.2015.01.001
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. & Pérez Prado, A. (2003). Taking the next step: Mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29. doi: 10.1.1.122.1050
- Rodríguez Pérez, M.V. (2019). Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: el caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación Universitaria*, 12(1), 109-120. doi: 10.4067/S0718-50062019000100109
- Siposova, B. & Carpenter, M. (2019). A new look at joint attention and common knowledge. *Cognition*, 189, 260-274. doi: 10.1016/j.cognition.2019.03.019
- Universidad de Tarapacá. (2017). *Modelo Educativo Institucional – MEI*. Última visita 27 julio de 2019. Recuperado desde <http://cidd.uta.cl/MEI/>

- Universidad Manuela Beltrán – UMB. (2013). *Importancia de la Política de Cualificación Docente para la Universidad Manuela Beltrán*. Última visita 27 julio de 2019. Recuperado desde <https://umb.edu.co/bucaramanga/descargas/investigacion/documentos-de-trabajo/WKP-importancia-cualificacion-docente-investigacion-universidad-manuela-beltran.pdf>
- Van der Merwe, A. (2010). Does Human Capital Theory explain the value of higher education? A South African case study. *American Journal of Business Education*, 3(1), 107-118. doi: 10.19030/ajbe.v3i1.378
- Vieira Ferreira, M. O. (2008). Importancia y significados de la cualificación docente para una central de trabajadores de la educación: El caso de la CTERA (Argentina). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 505-527. Recuperado desde <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n037/pdf/RMIE37007.pdf>
- Yin, Y. M., Dooley, K. & Mu, G. M. (2019). Why do graduates from prestigious universities choose to teach in disadvantaged schools? Lessons from an alternative teacher preparation program in China. *Teaching and Teacher Education*, 77, 378-387. doi: 10.1016/j.tate.2018.10.011

INVESTIGACIONES

## Teorías subjetivas en profesores acerca del tiempo instruccional y su relación con la enseñanza-aprendizaje<sup>1</sup>

Subjective theories in teachers about instructional time and its relationship with teaching-learning

*Juan Rubio González<sup>a</sup>, David Cuadra Martínez<sup>a</sup>, Pablo Castro-Carrasco<sup>b</sup>, Cristian Oyanadel Véliz<sup>c</sup>, Ingrid González Palta<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de Atacama, Chile.  
juan.rubio@uda.cl, david.cuadra@uda.cl

<sup>b</sup> Universidad de La Serena, Chile.  
pablocastro@userena.cl, igonzalez@userena.cl

<sup>c</sup> Universidad de Concepción, Chile.  
coyanadel@udec.cl

### RESUMEN

El objetivo de esta investigación es describir e interpretar las teorías subjetivas acerca del tiempo instruccional y su relación con la enseñanza y aprendizaje, de profesores de tres regiones de Chile. Se utiliza un estudio descriptivo-interpretativo, metodología cualitativa y un diseño de estudio de caso. El muestreo de casos con determinación a priori corresponde a 78 profesores y profesoras de escuelas y liceos de las regiones de Atacama, Coquimbo y Biobío (Chile). Se aplicaron entrevistas episódicas y grupos de discusión y los datos se analizaron utilizando la técnica de la teoría fundamentada complementada con análisis específico de teorías subjetivas. Como resultados se encontró (a) un significado dicotómico del tiempo instruccional, (b) un contexto socioeconómico que se constituye en un factor determinante de la relación del tiempo instruccional y la enseñanza-aprendizaje, (c) sumado a la relevancia de la planificación en la gestión del tiempo instruccional para el ejercicio profesional docente. Se discute sobre la concepción objetiva y subjetiva del tiempo instruccional, la relación de éste con la profundidad de los aprendizajes y la relevancia de los contextos educativos para el significado que se le otorga al tiempo instruccional.

*Palabras clave:* tiempo instruccional, teorías subjetivas, profesores, enseñanza-aprendizaje.

### ABSTRACT

The aim of this research is to describe and interpret the subjective theories about instructional time and its relationship with teaching and learning, of teachers from three regions of Chile. A descriptive-interpretive study, qualitative methodology and a case study design are used. The sample of cases with a priori determination corresponds to 78 teachers of primary and secondary education in the regions of Atacama, Coquimbo and Biobío (Chile). Episodic interviews and discussion groups were applied and the data were analyzed using the grounded theory technique complemented with specific analysis of subjective theories. As results, we found (a) a dichotomous meaning of instructional time, (b) a socioeconomic context that constitutes a determining factor in the relationship of instructional time and teaching-learning, (c) added to the relevance of planning in

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto financiado por el Programa de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica (FONDECYT) 1180918, de la Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica ANID.

the management of instructional time for the teaching profession. The objective and subjective conception of instructional time is discussed, its relationship with the depth of learning and the relevance of educational contexts for the meaning given to instructional time.

*Key words:* instructional time, subjective theories, teachers, teaching-learning.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la organización de los ámbitos educativos, el tiempo surge como un valioso recurso y una dimensión relevante en el abordaje del aprendizaje escolar, donde la administración eficiente de éste se valora como una competencia docente fundamental, toda vez que de su gestión dependerá el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2008; Martinic & Vergara, 2007).

Desde la literatura científica se plantean dos perspectivas para conceptualizar el tiempo escolar. Una que lo reconoce como una concepción objetiva, con cualidades monocrónicas, externas e instrumentales (Martinic & Villalta, 2015). Desde esta perspectiva las actividades educativas siguen una linealidad, ocupan un tiempo y espacio determinado, de ahí que el tiempo escolar sea configurado con características de rigidez y solidez, otorgándole un carácter estático a la actividad escolar (Rodríguez, 2007), además de atribuirle mayor relevancia a aspectos tales como la planificación y el desarrollo curricular (Hargreaves, Earl & Ryan, 2008) y la organización de los espacios educativos.

La otra perspectiva, conceptualiza el tiempo escolar como una forma de relación construida socialmente y, por ende, éste es comprendido como subjetivo (Güell & Yopo, 2016), dado que en el espacio social de la escuela no presenta una forma absoluta ni única (Cabrera & Herrera, 2016), sino sería un aspecto complejo, dinámico y plural (Alemany, 2013) que varía de persona a persona, teniendo una duración interna que en ocasiones aparece como *engañoso* y está en contradicción con el tiempo del reloj externo (Calvo, 2012; Rodríguez, 2007). Desde esta mirada, el tiempo escolar debe ser significado atendiendo la realidad cultural, los contextos socioeconómicos y los sentidos construidos por los sujetos producto de sus experiencias, de ahí que sea adjetivado como policrónico y denominado como *tiempo en la escuela* (Martinic & Villalta, 2015).

Desde una consideración subjetiva del tiempo escolar, como realidad diversa, implica comprender la existencia de distintos protagonistas que configuran y significan el tiempo de una jornada escolar. Al respecto, Lara, Acosta y Ortega (2012) señalan que las voces de los profesores presentan diversidad en la forma en que interpretan el tiempo escolar. En función de esto, en este trabajo se busca comprender cómo los profesores le otorgan significado al tiempo escolar y cómo lo relacionan con el tiempo instruccional.

Por otra parte, algunas evidencias empíricas han demostrado una relación positiva entre tiempo escolar, rendimiento y aprendizaje estudiantil (Martinic, 2015), de ahí la implementación de políticas educativas destinadas a extender los jornadas escolares, desarrolladas en el último tiempo, principalmente en Latinoamérica, donde algunos estudios han medido modalidades temporales con extensión de jornada escolar y han cotejando esta política educativa con la de países desarrollados (Colomo *et al.*, 2016), encontrándose diferencias significativas en lo que respecta al tiempo efectivo, pues en muchos países latinoamericanos, frecuentemente se pierde más del 50% de las horas asignadas a la enseñanza (Abadzi, 2007).

### 1.1. TIEMPO INSTRUCCIONAL Y PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El tiempo instruccional es considerado como el recurso utilizado al interior de la sala de clases y focalizado en la enseñanza-aprendizaje (Razo, 2016; Rubio *et al.*, 2019). Esta conceptualización se refiere a lo realizado durante los períodos lectivos destinados a desarrollar la integralidad del estudiante (Colomo *et al.*, 2016). En relación con esto, en el contexto latinoamericano se ha criticado la poca eficacia en la administración de este recurso instruccional, destacándose la falta de puntualidad para iniciar las clases, sumado a la pérdida excesiva de tiempo durante el desarrollo de éstas y la pérdida de días escolares (Murillo, Hernández-Castilla & Martínez-Garrido, 2016).

De manera particular, el caso chileno aparece como significativo, toda vez que diversos estudios han planteado una divergencia en la utilización práctica del tiempo escolar, detallándose que los profesores chilenos dedican menos del 65% del tiempo lectivo al proceso educativo instruccional, mientras que el tiempo restante se utiliza en otras tareas, como el resolver conflictos, disciplinar y desarrollar labores de orden administrativo al interior del aula (Colomo *et al.*, 2016).

Al respecto, Razo (2016) añade que se aprecia una amplia brecha entre el tiempo disponible en el aula y el tiempo dedicado a la instrucción. También se critica lo altamente estructuradas que resultan las clases, centradas en instrucciones y exposición de la materia por parte del profesor, con fases de inicio y cierre demasiado breves, sumado a la existencia de un claro patrón de interacción, donde prevalece el discurso de los profesores, relegando al estudiante a un rol preponderantemente pasivo (Martinic, Vergara & Huepe, 2013; Martinic & Vergara, 2007). En esa línea, Martinic y Villalta (2015) encontraron diferencias significativas en la distribución del tiempo de la estructura de la clase, entre escuelas de administración municipal y particulares subvencionadas.

Siguiendo ese argumento, Rodríguez (2007) da cuenta de una concepción de carácter objetiva del tiempo escolar en los profesores, lo que se traduce en clases con intervalos rígidos y estáticos, donde los límites son determinados por el tiempo externo, y no por el desarrollo de la actividad pedagógica. A lo anterior, se suma la escasa visualización de estrategias docentes destinadas a organizar y desarrollar tiempo y actividades pedagógicas intencionadas al aprendizaje en el aula, pues se advierte la prevalencia de prácticas punitivas y fiscalizadoras, en la lógica de desarrollar una cultura *escolarizante* (Razo, 2016; Strasser, Lissi & Silva, 2009).

La evidencia empírica obtenida respecto a la relación del tiempo escolar y procesos educativos en diversas partes del mundo, tienden a reconocer una incidencia del aumento de la jornada escolar en el rendimiento académico (Martinic, 2015; Redd *et al.*, 2012). Aunque se reconoce, como no concluyente esta relación, ni cuánto de ese tiempo es sólo instruccional, sí se observan algunas tendencias en esa línea, sobre todo, en países menos desarrollados y en los niveles socioeconómicos bajos (Martinic, 2015; Redd *et al.*, 2012), como se constata en estudios realizados en Uruguay (Cerdan-Infantes & Vermeersch, 2007), en Etiopía (Orkin, 2011), sumado a la constatación realizada por Llach, Adrogué y Gigaglia (2009) en Argentina donde se observó un impacto a largo plazo en el aprendizaje de estudiantes a los que se les extendieron los tiempos instruccionales.

Lo anterior también se confirma en un estudio realizado en India, donde se establece que las escuelas con mejor rendimiento escolar presentan una mayor jornada que aquellos centros educativos con menor rendimiento escolar (Abadzi, 2009). En tanto, algunos

estudios concluyen que no existe relación entre estas variables (Martinic, 2015), mientras que otros derechamente plantean efectos negativos, como lo constata el estudio de Eren y Millimet (2007) con estudiantes estadounidenses, observándose que aquellos alumnos que presentaban mayores resultados en pruebas estandarizadas de aprendizaje eran quienes tenían clases con tiempos instruccionales más acotados.

Como se aprecia, son diversos los resultados que se obtienen de la relación tiempo escolar, procesos educativos y rendimiento académico, aunque existiría cierto consenso en los estudios en advertir que los docentes se encontrarían *prisioneros* del tiempo objetivo, lo que les lleva a desarrollar prácticas educativas marcadas por la rigidez, secuencialidad y orden (Martinic, 2015), antecedentes que irían en desmedro de alcanzar mejores procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, algunos autores señalan que no basta con ampliar las horas a nivel macro, sino que focalizarse en desarrollar tiempo efectivo instruccional, el cual debería ir acompañado de nuevas prácticas pedagógicas y medios didácticos, que permitan desplegar nuevos currículos y contenidos educativos, sumado a una predisposición y conocimiento docente, de los ritmos, aprendizajes previos y motivaciones de sus estudiantes (Martinic, 2015; Wubbels & Brekelmans, 2005).

## 1.2. TEORÍAS SUBJETIVAS EN EL PROFESORADO

Existen paradigmas que han indagado respecto los mecanismos que intervienen en el razonamiento docente; a conocer sus percepciones, creencias y procesos de pensamiento. En particular, desde *Teacher Thinking* se busca describir la vida mental del docente; comprender y explicar el funcionamiento de las actividades como agente educativo que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, presenta actitudes y creencias particulares, que guían y orientan su práctica (Clark & Peterson, 1986). Desde éste paradigma, el profesor se concibe como un sujeto en permanente construcción, elaboración y comprobación de sus teorías sobre el mundo, de ahí que su práctica estaría marcada por la constante valoración de situaciones, el procesamiento de información y la posterior toma de decisiones y el seguimiento de los efectos causados por éstas (Clark & Peterson, 1986).

En esa lógica, concerniente al acto reflexivo que se origina en los docentes y que orientarían sus creencias y teorías, se encuentran las Teorías Subjetivas (TS) como un tipo de conocimiento de las construcciones personales explicativas implícitas o explícitas de las personas (Cuadra & Catalán, 2016). En efecto, las TS se definen como hipótesis que los individuos tienen de sí mismos y del mundo, las cuales van elaborando en su vida cotidiana (Flick, 2019) y se presentan con una estructura lingüística argumentativa y del tipo causa-efecto (Catalán, 2016), cumpliendo funciones similares al de las teorías científicas, en la medida que permiten explicar y predecir fenómenos, orientar el comportamiento y potenciar la autovaloración (Przibilla, Linderkamp & Krämer, 2018).

Groebe y Scheele (2000) le asignan a las TS la categoría de cognición compleja, de ahí que se presentan como base elemental para propiciar procesos reflexivos de los profesores, que les permitan desarrollar su conocimiento profesional. En ese contexto, las TS de los docentes tendrían un rol especial en la manera que éstos contextualizan y representan lo educativo (Catalán, 2016), cualidad que Janssens y Kelchtermans (1997) denominan como *teacher's subjective educational theory*.

Al respecto, se señala que las TS en los docentes estarían implicadas en su propia formación (Cuadra & Catalán, 2016), en los procesos reflexivos que éstos llevan a cabo

(Castro-Carrasco *et al.*, 2012), e incidirían de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cuadra, Castro-Carrasco, Vystrčilová & Jancic-Mogliacci, 2017), pues a partir de las TS se ha permitido evidenciar el bajo control que los docentes consideran poseer sobre los factores que influyen en estos procesos, sobre todo en lo que respecta al rol del estudiante o del tiempo escolar, al que le otorgan una atribución de control externo, que repercutiría en una disminución de la agentividad docente (Castro-Carrasco & Cárcamo, 2012).

Ante ello, parece fundamental poder indagar la reflexividad docente sobre su propio pensamiento. En ese sentido, esta investigación se orienta en base al siguiente problema de estudio: ¿Cuáles son las TS acerca del tiempo instruccional y su relación con la enseñanza y aprendizaje, de profesores de tres regiones de Chile? El objetivo general es describir e interpretar estas TS y de manera específica se busca:

- (a) describir el significado subjetivo de los profesores, acerca del tiempo instruccional;
- (b) identificar las explicaciones que presentan los profesores, de cómo el tiempo instruccional se relaciona a los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- (c) identificar y describir las explicaciones de los profesores acerca de los principales factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje que se relacionarían con el tiempo escolar;
- (d) proponer un modelo comprensivo desde las TS encontradas en los profesores, que permita entender cómo se relaciona el tiempo instruccional y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 2. MÉTODO

### 2.1. TIPO DE ESTUDIO, METODOLOGÍA Y DISEÑO

La investigación es de tipo descriptiva interpretativa y utiliza metodología cualitativa, dado que se prioriza la comprensión del fenómeno estudiado por sobre la explicación y busca la profundidad o densidad del mismo por sobre la generalización, para lo cual se persigue acceder a la subjetividad de los participantes de manera holista y desde sus propias perspectivas (Flick, 2019).

El diseño propuesto corresponde a un estudio de caso (Stake, 1999; Flick, 2019), puesto que interesa describir de manera detallada el fenómeno estudiado, para poder comprenderlo en profundidad (Stake, 1999) y a partir de ello, generar teorías que emerjan del propio contexto (Creswell, 2009). En esa línea, el diseño también asume el programa de investigación de TS (Castro-Carrasco & Cárcamo, 2012; Cuadra & Catalán, 2016; Flick, 2019, Groeben & Scheele, 2000), que permitirá interpretar las representaciones subjetivas dadas a conocer por los participantes de este estudio.

### 2.2. PARTICIPANTES

La muestra está constituida por 78 docentes de establecimientos municipalizados y/o particulares subvencionados de las regiones de Atacama, Coquimbo y Biobío, en Chile. Estos se seleccionaron por medio de un muestreo de casos con determinación a priori (Flick, 2019). Para la elección de los participantes, se consideraron criterios sociodemográficos tales como el sexo, región donde trabajan, años de experiencia en la labor docente, estratificación del establecimiento educacional donde labora y el nivel escolar en que enseñan.

El criterio de selección de las regiones donde trabajan los participantes obedece a la necesidad de contar con una heterogeneidad muestral, sumado a factores de viabilidad del estudio. Además, estas regiones presentan condiciones de contexto, como ciertas características educativas que justifican la necesidad de profundizar con estudios en este ámbito, tales como el bajo desempeño que presentan en la evaluación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de los últimos años, que da a conocer los resultados de aprendizaje de los establecimientos educativos en diferentes asignaturas y ámbitos de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2019)

### 2.3. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los participantes se contactaron a través de los equipos directivos de los establecimientos educativos, solicitándose autorización para desarrollar las técnicas de recolección de datos. Tras ello, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio y respecto los criterios éticos que se consideran para el mismo, para lo cual comprometieron su participación mediante la firma de un consentimiento informado. El estudio contó con la aprobación de un comité ético-científico de una universidad chilena.

### 2.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- a) Entrevista episódica: Instrumento desarrollado con 48 profesores de las tres regiones antes mencionadas, el cual posibilitó acceder al contenido narrativo-episódico y semántico de los participantes, en relación con el tiempo escolar y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que facilitó la producción de TS en los docentes. La aplicación del instrumento se basó en la propuesta realizada por Flick (2019), quien señala que este instrumento estimula a que los participantes narren situaciones y experiencias asociados al objeto de estudio, expliquen supuestos, realicen definiciones subjetivas sobre tópicos del mismo, y posibles explicaciones sobre relaciones abstractas que surgen del tema estudiado.
- b) Grupo de discusión: Se realizan 3; uno en cada región, compuestos por 10 profesores cada uno, con la finalidad de realizar una triangulación metodológica de la información recolectada, lo que permitió alcanzar mayor credibilidad pues se presenta la oportunidad de contrastar y profundizar la información obtenida a partir del primer instrumento (Catalán, 2016). En su implementación, se consideraron los mismos presupuestos técnico-metodológicos considerados por Flick (2019) para las entrevistas episódicas.

Cabe señalar, que, para registrar los datos obtenidos en ambos instrumentos, previo consentimiento de los participantes se procedió a grabar en audio, para luego realizar un traspaso a documento de texto, utilizado para realizar el análisis de datos.

### 2.5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

Atendiendo el diseño propuesto para este estudio, que consideró una lógica de aproximación sucesiva al fenómeno estudiado. Se realizó el análisis de datos utilizando procedimientos de codificación basados en la técnica de análisis de contenido de la Teoría Fundamentada,

contemplando codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002), integrando a éstos categorías de análisis de TS (Catalán, 2016).

Se transcribió las entrevistas y grupos de discusión, con el objetivo de elaborar códigos a partir de las explicaciones dadas por los participantes. En esta fase, el análisis de datos se apoyó en el software *Atlas.ti 6.0*, a través del cual se identificaron las TS surgidas del texto e inferidas por los investigadores (196 códigos), considerando la estructura argumentativa de los profesores y bajo los enunciados del tipo si, entonces, porque, esto conduce a aquello, etc. (Catalán, 2016; Flick, 2019).

Posteriormente se realizó una codificación axial, donde los códigos obtenidos fueron sometidos a análisis, con el objetivo de agruparlos en categorías de TS que den cuenta de los objetivos planteados en el estudio, buscando además la relación existente entre ellas. En la fase siguiente, se realizó una codificación selectiva, que permitió identificar una categoría central y las relaciones existente con las otras categorías, con lo que se elaboró un modelo que fundamenta una teoría comprensiva del fenómeno estudiado (Flick, 2019).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. SIGNIFICADO SUBJETIVO DE TIEMPO INSTRUCCIONAL EN PROFESORES

Las TS de los profesores respecto al tiempo instruccional aparecen marcadas por una conceptualización dicotómica en relación con el denominado *tiempo no lectivo*. Los docentes caracterizan al tiempo instruccional como rígido, muy intenso y acotado, mientras que las horas no lectivas son significadas como más flexibles y pausadas: "...lo veo como un tiempo rígido, pero a la vez que puede sufrir modificaciones, porque mucho de ese tiempo que se trabaja es un tiempo que es muy estructurado..." (P44, M15<, NSEA)<sup>2</sup>. En esa línea, el tiempo instruccional se perspectiva como un factor promotor de aprendizaje y crecimiento personal de los profesores, lo que repercute en el proceso formativo de los estudiantes: "...de crecimiento principalmente. De aprendizaje, de evolucionar, de establecer relaciones también... [Porque] es importante para nosotros" (P1, H15>, NSEA).

El carácter dicotómico de la significación del tiempo instruccional en las TS de los profesores, también se aprecia en la orientación a futuro que realizan del recurso, al proyectar sus prácticas docentes del presente, las que proyectan con resultados en el aprendizaje que sólo se podrán apreciar en un tiempo futuro. Esta lógica de orientación temporal a futuro, los profesores consideran que no les permite centrarse en los aprendizajes del presente de sus estudiantes: "Yo creo que lamentablemente no vivimos el presente, no estamos atentos a lo que nos comunican los niños, [Entonces] no estamos atentos a las necesidades de los niños, no estamos atentos al estilo de aprendizaje de los niños. Más bien estamos dedicados a tanta cosa al futuro que se nos pasa" (P1, H15<, NSEB, GD3).

También el tiempo instruccional es significado como disociado de las horas cronológicas, lo que es entendido como una dificultad en la optimización de este recurso, al no existir una paridad entre la hora pedagógica y la cronológica, debido a lo cual el profesor manifiesta perder el control del tiempo instruccional: "...si tú lo piensas fríamente, se da de que en 45

<sup>2</sup> Las citas se presentan codificadas de acuerdo a la descripción que se ejemplifica: P44 corresponde al Participante 44; M15< es mujer, de menos de 15 años de experiencia docente; NSEA establecimiento educacional de nivel socioeconómico alto.

minutos es muy difícil hacer algo, y eso para nosotros es una hora pedagógica, entonces el tiempo tiene una conversión y eso nos hace sentir a nosotros como profesionales que no tenemos el control del tiempo” (P2, M15<, NSEB, GD3). Lo anterior también se vislumbra al percibir que el tiempo instruccional, traspasa las barreras del centro educativo: “yo diría que es todo el tiempo que uno dedica a trabajar en la esencia de lo que significa el quehacer educativo, [Entonces] va mucho más allá de las paredes de la sala de clases” (P12, H15>, NSEA).

Un factor transversal sobre la significación del tiempo instruccional, en las TS de los profesores está dada por la escasez de este recurso. En efecto, la *pobreza de tiempo* según los docentes es explicada fundamentalmente por factores pedagógicos-programáticos y administrativos. Lo anterior, tendría algunas consecuencias prácticas, como el descuido en el aprendizaje de los estudiantes, la poca disponibilidad con éstos fuera de la sala de clases y para realizar un seguimiento académico más riguroso, sumado a una mala organización del tiempo instruccional, y la priorización de algunos contenidos por sobre otros. Para resarcir esa *pobreza de tiempo*, los profesores plantean como una posible solución, aumentar las horas no lectivas: “nos sigue faltando tiempo, siempre nos falta tiempo... nosotros invertimos mucho tiempo en estar frente al alumno y poco tiempo en planificación... Hay profesores que tienen 40 horas y de esas 40 horas son frente a alumnos [Entonces] ¿cuándo planifican? ¿Cuándo evalúan o cuándo corrigen?” (P1, H15>, NSEA).

Atendiendo la falta del recurso tiempo, se requiere una mejor administración de este. En esa lógica, los profesores plantean como factor primordial, desarrollar una capacidad de gestionar el tiempo en el aula, ya que ello brindará mayores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes. En ese contexto, resaltan como importante la existencia de personal de apoyo en el aula y la utilización de buenas metodologías de enseñanza, pues ello permitiría una mejor gestión del tiempo instruccional. Siguiendo en la idea de gestionar con eficiencia el tiempo, los profesores establecen que una disminución de la jornada escolar, posibilitaría la mejoría de los aprendizajes: “yo soy partidario de acortar las horas de clases, yo considero que una hora reloj suficiente, para una clase una hora, una hora bien trabajada es suficiente, porque hay mucho tiempo muerto en un día de clases” (P25, H15>, NSEA).

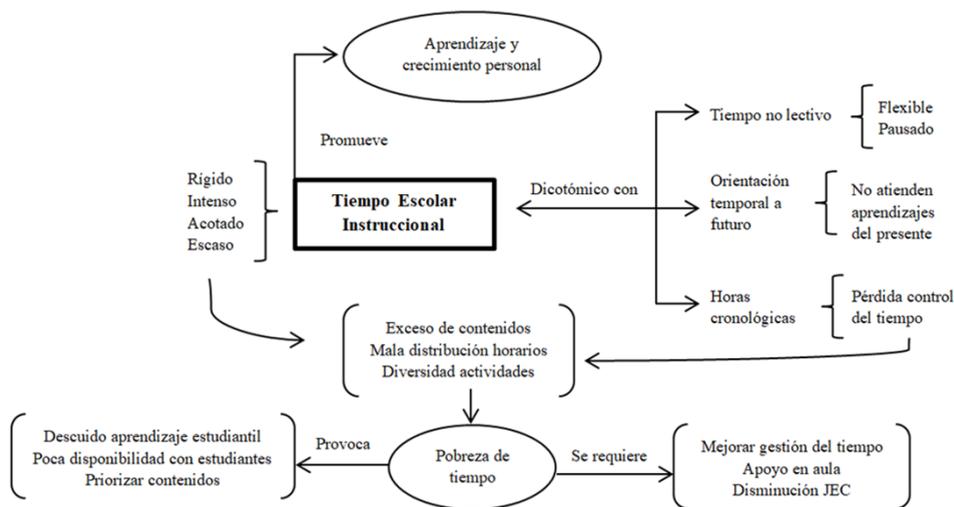


Figura 1. Codificación axial: significado subjetivo de tiempo instruccional.

Fuente: Elaboración propia.

La TS respecto al tiempo instruccional se destaca por el contraste dicotómico con el tiempo no lectivo y las horas cronológicas que realizan los profesores, ante lo cual éste es significado como pobre o escaso, para lograr cambios profundos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### 3.2. RELACIÓN DE TIEMPO INSTRUCCIONAL Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En esta categoría se plantean las TS de los profesores respecto a cómo priorizan el tiempo instruccional, vale decir, cuáles son los principales focos en los que se centran durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esa línea, surgen elementos relacionados con la priorización de algunas asignaturas, principalmente lenguaje y matemáticas, pues éstas se relacionan directamente con las pruebas estandarizadas que los establecimientos deben cumplir: “en este sistema nuevo en donde se le da mucha importancia por ejemplo a las matemáticas, al lenguaje, a todo este asunto de las pruebas estandarizadas que hay ahora, en donde tienes que obtener un resultado, entonces se le da mucho más tiempo a eso” (P27, M15>, NSEA). Relacionado a ello, en la lógica de la priorización del tiempo instruccional por parte de los estudiantes, los profesores manifiestan que una de las estrategias de aprendizaje más utilizada por éstos, es la memorización.

Esta priorización del tiempo instruccional, trae consecuencias tales como centrarse en la productividad del estudiante, dejando de lado otros aspectos de su formación integral, situación que también afectaría el tiempo no lectivo de los docentes: “[Porque] el tiempo en estos momentos, los profesores, los alumnos está dedicado a productividad y no a lo que considero que es muy importante que es a la felicidad de la persona, la persona como ente social, la persona como individuo en general” (P36, H15>, NSEA). A lo anterior, se suma que una excesiva atención a factores como la disciplina y el orden en la sala de clases,

estaría desplazando el tiempo dedicado en el aprendizaje del estudiante “o sea, si yo quiero enseñar, tiene que existir, estar un curso tranquilo, no tiene que estar media hora con él: oye cállate, oye siéntate; entonces obviamente todo va a ser más fácil y podí avanzar más rápido” (P22, H15<, NSEA).

La priorización del tiempo escolar, los profesores también la refieren a aspectos como el cansancio y desgaste cognitivo que se produce en las jornadas escolares de la tarde en los estudiantes, por lo que, a juicio de los profesores, las asignaturas con *mayor carga cognitiva* deberían dictarse en la jornada de la mañana. En esa línea de priorizar el tiempo, los profesores significan que las clases, en términos de su estructura (inicio-desarrollo-cierre), deberían ser más flexibles que la lógica planteada en la teoría. Además, señalan que en el tiempo destinado a la instrucción no debería existir *tiempo recreacional*: “El recreo es para que no hagan nada si quieren, pero la hora de clases si, y esas actividades, esas actividades que se hacen pueden ser muy entretenidas, [Entonces] eso depende de, mucho de, de, de los participantes de la clase, como el profe, los niños” (P6, M15>, NSEA).

Continuando con la priorización del tiempo instruccional, las TS de los profesores tienden en coincidir en que más que contenidos, la focalización de los procesos educativos, estaría en desarrollar habilidades y aprendizajes necesarios para enfrentar la vida y la nueva sociedad del conocimiento: “más que preparar para pruebas para evaluaciones a los chicos tú tienes que enseñar para la vida. [Entonces] tú tienes que decirle ya, y ¿cuál de todos esos aprendizajes son necesarios para la vida? Y enfatizar en esos...” (P37, H15<, NSEA).

Otro de los aspectos del tiempo y los procesos de enseñanza-aprendizaje, que en las TS de los profesores aparecen significados con relevancia, dice relación con la Jornada Escolar Completa –JEC-, la que proyectan como demasiado agobiante y *pesada* para los estudiantes, lo que provocaría que éstos no se motiven a estudiar y permanecer en los centros educativos. A lo anterior, se suma una crítica sobre la mal distribución de la JEC, por lo que no se estaría logrando los objetivos de desarrollar aprendizajes integrales, focalizándose sólo en aspectos cognitivos del estudiante: “entonces, la jornada escolar, si la llevamos a tiempo es muy pesada, porque algunos salen muy cansados con jornadas completas, en el sentido de salir a las cinco de la tarde” (P31, M15<, NSEB).

Como elemento destacado, se presenta una TS con argumentos encadenados, en donde el resultado de aprendizaje dependería del tiempo instruccional y éste, del tiempo no lectivo destinado a la planificación, el que mayoritariamente es significado como escaso, considerando lo relevante que resulta para la práctica docente. Al respecto, el tiempo destinado para esa actividad educativa se entiende como primordial para el éxito de la clase y para la mejora del aprendizaje estudiantil, pues los profesores entienden que a mayor tiempo destinado en la preparación de la enseñanza, existirían mejores resultados académicos y mayor aprendizaje: “si nosotros tenemos más tiempo, los profesores, como para planificar y estar ordenados, ordenados con lo que nos proponen, las funciones que nosotros tenemos, [Entonces] va a repercutir directamente en el aprendizaje de los estudiantes” (P19, H15<, NSEB).

A pesar de la relevancia que se le otorga a la planificación, surge también la crítica de los profesores, argumentando que es demasiado el tiempo que deben ocupar en ello, por lo que sería un exceso burocrático que les entorpece la labor educativa, no les permite realizar un seguimiento efectivo del aprendizaje de sus estudiantes, tampoco desarrollar innovaciones en el plano evaluativo, ni coordinar labores con otros colegas: “... y como decía la colega, llegan a la casa a hacer su planificación y el material, por eso es que

estamos en deuda, porque nos llevamos la vida planificando y después, claro planificamos, pero ¿cómo constatamos el aprendizaje?” (P2, M15<, NSEB, GD3).

Como corolario, las TS de los profesores sobre la planificación de las clases, que redundará en la gestión del tiempo instruccional, plantean que éstas deben considerar la realidad de los contextos y las características de los estudiantes, de ahí que debería ser flexible y dinámica, y no ser considerada como un dogma, sino más bien una guía para la acción: “Entonces una correcta planificación tiene que ver con eso, con las realidades, cuáles son los énfasis que tú vas a dar, dónde quieres apuntar, qué es lo que quieres preparar y en función de eso tú planificas” (P1, H15>, NSEA); “Yo concibo la planificación como una ruta, pero no es la biblia, o sea, definitivamente las situaciones emergentes hay todos los días, todos los días, y, y [Entonces] uno trata de seguir en esa ruta” (P6, M15<, NSEB, GD2).

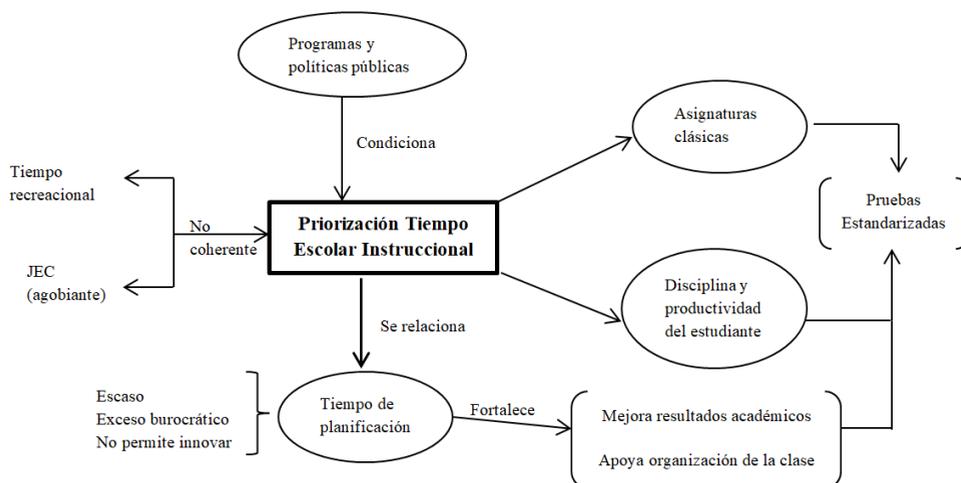


Figura 2. Codificación axial: relación de tiempo instruccional y procesos de enseñanza-aprendizaje.  
 Fuente: Elaboración propia.

La TS de los profesores establece que el tiempo instruccional, prioritariamente se dispone a cumplir con los requerimientos de programas y políticas públicas, ante lo cual la planificación de las clases también se orientaría hacia el cumplimiento de esos objetivos.

### 3.3. FACTORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE RELACIONADOS CON EL TIEMPO INSTRUCCIONAL

En esta categoría se analizan las TS de los profesores respecto a los principales factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, que ellos significan y relacionan con el tiempo escolar.

### *3.3.1. El profesor como profesional: experiencia, motivación, dominio y vocación docente, como factores de gestión del tiempo instruccional*

Particularmente, con respecto a la gestión del recurso tiempo instruccional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aparecen factores como la experiencia docente, la cual estaría relacionada al periodo durante el cual el profesor ha desarrollado su labor como profesional, el que les ha permitido dominar las especialidades por un lado, lo que se manifiesta en cierta facilidad para realizar actividades como la planificación y la administración del tiempo lectivo, pero también establecer una mayor red de contactos y apoyos, que simplifican la práctica docente: “tenemos más información a la cual acudir, recurrir, entonces no invertimos tanto tiempo a lo mejor buscando, o sabemos ya donde buscar, entonces ahí e yo diría que ahorramos mucho tiempo, porque tenemos más direcciones, más contactos, hemos ido a perfeccionamientos, redes de apoyo, porque todo eso ayuda mucho” (P4, M15<, NSEA).

En ese sentido, los profesores manifiestan que aquellos colegas que recién egresan de su proceso formativo se centran en enseñar más contenidos que actividades prácticas, por lo que no logran desarrollar una buena gestión del tiempo, que sólo la experiencia profesional otorga. Además, estos profesores manifiestan una elevada motivación laboral, que tendería a aplacarse con el transcurso del tiempo, debido a la práctica que se desarrolla en los centros educativos: “sí po, entonces uno viene con todo el waaa, quiere enseñar todo (...) es que eso, el concepto que te enseña la U y con la realidad, porque igual cuesta los primeros años, porque queri hacerlo así pero no te resulta” (P2, H15>, NSEA, GD2).

En esa línea, los profesores manifiestan la existencia de diversos niveles de motivación docente, que definiría en última instancia, las características de sus prácticas docentes y el manejo o gestión del tiempo. Al respecto, la motivación docente la relacionan a aspectos como realizar una actividad que les resulta agradable, alcanzar buenos resultados en una clase, trabajar en las asignaturas que más dominan, o en cursos con orden y disciplina, o simplemente, sobreponerse a las dificultades que se presenten: “Entonces, eso a mí me encanta, porque está la motivación. Entonces te digo, es difícil, es complejo, pero si un profesor ama lo que hace, aún las dificultades, trata de que la cosa pueda funcionar” (P42, M15>, NSEA).

Tras lo revisado, el dominio o pericia que alcanza un docente, es un factor que se entiende como muy relacionado a la seguridad y asertividad de su práctica y al manejo eficiente del tiempo instruccional. En esa lógica, se destaca que el dominio docente involucra tener conocimiento de los aprendizajes de los estudiantes, ya que, al tener ese bagaje necesario, permitiría realizar adecuaciones metodológicas, interactuar de manera fluida con sus alumnos, lo que perciben como importante, pues mientras más conocen de ellos, mejores aprendizajes pueden lograr. Todos estos aspectos mencionados, a la larga, redundan en una mejor gestión del tiempo instruccional: “... si un profesor está seguro de lo que está entregando [Entonces] no va a tener ni un problema en lo que está entregando a los niños, el profesor inseguro no va a pasar bien los contenidos, aparte los niños se dan cuenta” (P27, M15>, NSEA).

Otro aspecto relacionado a la gestión del tiempo instruccional que se desprenden de las TS de los profesores, es la vocación docente, factor muy valorado puesto que ésta se vincula con disfrutar la labor, tener mayor preocupación por conocer y lograr el aprendizaje de los estudiantes, y también se relacionaría con el aprovechamiento del tiempo en actividades

productivas con los alumnos: "... te das el tiempo en los pasillos de preguntar qué pasa, entonces siempre te adentras más allá con tus alumnos, porque tú ves eso, ves esa necesidad, que el propio niño te está dando a conocer, entonces uno, obviamente le nace esa inquietud de saber, y si tú puedes ayudarlo, lo haces" (P5, H15<, NSEB).

Por el contrario, si no existe vocación docente, de acuerdo a las TS de los profesores, ello repercutiría en la gestión del tiempo escolar, lo que perjudicaría a los estudiantes, a quienes no se les otorgaría el tiempo necesario, ante lo cual debería surgir el cuestionamiento docente, sobre su rol como profesional.

### 3.3.2. *La escuela: características socioeconómicas y estructurales, e imprevistos, como factores de gestión del tiempo instruccional*

Las características socioeconómicas del establecimiento educativo, es otro de los factores que se relacionan con la gestión del tiempo escolar instruccional, de acuerdo a las TS de los profesores. Al respecto, se argumenta que depende del estrato en que se ubique la escuela, será el tiempo que se destine al aprendizaje de los estudiantes. Así, quienes trabajan en colegios particulares manifiestan que el contexto donde ellos trabajan, propicia condiciones que provoca una predisposición favorable del estudiante al proceso educativo, pues éstos manejan otras expectativas sobre ello, motivo por el que el profesor tiende a ocupar y aprovechar el tiempo instruccional de manera productiva: "... el profesor a lo mejor de un colegio particular se va a concentrar netamente en lo pedagógico versus el profesor de un colegio muy vulnerable que tiene que estar constantemente en reuniones con los psicólogos de tal programa, porque el alumno está en un problema o la mamá esta presa..." (P1, H15<, NSEB, GD3).

En cambio, la realidad que se percibe en establecimientos más vulnerables dista de lo anterior, pues los profesores manifiestan que debido a factores como la cantidad de alumnos por sala, no permitiría lograr una cobertura adecuada de los docentes, para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, supervisar los procesos de aprendizaje, argumentando además, que la principal labor en que ocupan el tiempo se focaliza en la contención emocional de los estudiantes: "... un curso que tiene 41-45 estudiantes y ustedes comprenderán que cautelar el aprendizaje de cada uno de ellos, [Entonces] me he visto sobrepasada (...) este niño, la mamá ya no tiene trabajo, no tiene nada, llega todos los días sin colación, obviamente llega a la escuela, se queda dormido, no aprende si no ha comido, entonces el profesor va a tener que desempeñar una función distinta" (P2, M15<, NSEB, GD3).

Desde esa perspectiva, el contexto socioeconómico de los establecimientos también determinaría el foco de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En particular, en las escuelas más vulnerables, de acuerdo a las TS de los profesores, los estudiantes esperarían aprender cuestiones más prácticas, de ahí que los docentes tenderían a priorizar por aquellos objetivos de enseñanza *más importantes* y centrarse en el desarrollo de *habilidades blandas* de sus alumnos, ante lo cual el tiempo destinado al aprendizaje se percibe escaso: "Entonces hay muchos chicos que sólo quieren aprender cómo es la pega, porque ellos quieren salir a trabajar, porque no quieren que se refleje en ellos la realidad de sus padres o que tuvieron sus padres" (P4, M15>, NSEA, GD2).

Otro de los factores que se relacionan a la gestión del tiempo en los procesos educativos, tienen que ver con las condiciones estructurales de los centros educativos, vale decir, los

espacios físicos, los recursos y soportes logísticos y aspectos climático-ambientales que afectarían los procesos educativos: “entonces lo ideal sería que los colegios fueran una garantía, en el sentido de que los espacios educativos, me refiero a espacio físico, pudieran ojalá contar con las condiciones que los estudiantes encuentran en sus casas. Y muchas veces hay actividades que quedan truncadas en el colegio porque algo en algún sentido falló, y no le damos soporte logístico que a veces se debe para que se aproveche bien el tiempo” (P6, H15>, NSEA, GD3).

Otra condición estructural que afectaría la administración del tiempo, se relaciona a las exigencias administrativas que deben cumplir los profesores, sumado a las actividades propias de sus labores y asignaturas, que no les permitiría destinar el adecuado tiempo para mejorar las prácticas pedagógicas: “Al final, uno ve que todas estas políticas sociales, que bienvenidas sean, nos complican mucho la existencia, porque ese tiempo, esa energía, al final la tenemos que jugar en tareas administrativas y no pensar en qué vamos a hacer para mejorar ciertas prácticas pedagógicas, enfoque metodológico, en fin” (P6, H15>, NSEA, GD3).

Los imprevistos, también aparecen en las TS de los profesores como aspectos que incidirían en la gestión del tiempo instruccional. Al respecto, se mencionan emergencias climáticas, paralización de actividades, el exceso de interrupciones durante las clases, el cansancio docente, el mal comportamiento de los estudiantes y la rapidez y fluidez de la información, como elementos que no permitirían desarrollar una óptima cobertura curricular y dificultarían los procesos de enseñanza-aprendizaje: “interrupciones que muchas veces pasan en la escuela, de que vienen a buscar a un alumno, viene el inspector, que... cualquier motivo. Entonces es mucho el factor externo, igual se pierde muchas veces el hilo...” (P34, H15<, NSEB).

### 3.3.3. *La figura del estudiante, como factor de gestión del tiempo instruccional*

Un aspecto que también aparece en las TS de los profesores respecto a la gestión del tiempo instruccional, son las características que presentan los estudiantes, las que de acuerdo a los docentes podrían influenciar en sus aprendizajes. En ese sentido, existe consenso en la necesidad de conocer las cualidades de los alumnos, toda vez, que de ello dependerá la planificación y el aprovechamiento eficiente del tiempo instruccional, sumado al hecho de centrar el foco en el aprendizaje de éstos.

En esa línea, los profesores señalan que aquellos estudiantes de establecimientos más vulnerables, presentan mayores carencias afectivas, característica que debe ser suplida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivo por el que el tiempo destinado a la enseñanza de contenidos, se ve disminuida al tener que destinar tiempo para *educar valores*: “... el foco pedagógico se pierde en un municipal, porque no son las mismas condiciones (...) simplemente, o sea el foco directo de ellos no es el aprendizaje, sino que la estabilidad emocional de los niños o rescatarlos del lugar en donde están” (P29, M15>, NSEA).

En ese contexto, los profesores establecen algunas características de los estudiantes, en los que se debería invertir una mayor cantidad de tiempo instruccional, destacándose a aquellos carentes de disciplina, con condiciones familiares complejas y diversas, con falencias afectivas y personalidades distintas, que ameritan un trato personalizado, motivo el que existe una mayor demanda de tiempo. A lo anterior, se suma la edad de los estudiantes, pues se debe lidiar con fenómenos como la dependencia en los de menor

edad, mientras que los de mayor edad experimentarían mayor independencia y autonomía, lo cual facilitaría la gestión del tiempo instruccional: "...cuando el niño es más grande, quizás ya en segundo ciclo, se avanza más rápido porque son niños que ya... tienen alguna función o alguna habilidad ya desarrollada.... primer ciclo, primero, segundo básico hay que enseñarles a leer a escribir, entonces son procesos mucho más lentos..." (P34, H15<, NSEB).

Otra TS que apela a las características de los estudiantes, está en directa relación con el aprendizaje y su funcionamiento grupal, destacándose la generación de un buen clima escolar en la sala de clases, sumado a la organización que manifiestan los alumnos, la proactividad y el buen comportamiento, todos factores que favorecerían el aprendizaje, la realización de actividades y la eficiente gestión del tiempo instruccional: "porque si el grupo completo va trabajando y van avanzando en las actividades, a veces se te hace corto el tiempo (...) En cambio, cuando los niños no trabajan, es un curso difícil de controlar, [Entonces] se te va el tiempo en tratar de controlar y eso te alarga los momentos" (P21, H15>, NSEA).

Sin embargo, existirían otras características entre los estudiantes, que dificultarían el aprendizaje. En esa línea se manifiesta que los distintos *ritmos de aprendizaje* de los alumnos, sería un factor que entorpecería el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del mismo y la buena gestión del tiempo instruccional. A ello se suma los distintos *tiempos de concentración* de los estudiantes, muchos de los cuales no manifiestan participación, y otros desperdiciarían su tiempo en el uso de artefactos electrónicos, en desmedro del desarrollo de actividades de aprendizaje.

Considerando lo anterior, una de las características de los estudiantes, que se resaltan en las TS de los profesores, corresponde a la motivación estudiantil, la que actuaría como catalizador de la participación, predisposición y receptividad hacia el proceso educativo y hacia el aprendizaje: "la actitud que tiene el curso, eso es primordial. Un curso que no tiene, que no quiere trabajar, no quiere hacer nada, no le gusta el ramo, no le gusta el profesor, no le gustan los contenidos, [Entonces] imposible hacerle clase a ese curso o muy difícil (...)" (P38, H15<, NSEB). Sin embargo, en esta lógica los profesores llaman la atención, de que los estudiantes al percibir obligatoriedad respecto al tiempo instruccional, entonces se produciría un aprendizaje no proveniente de una motivación intrínseca: "y pasa también porque muchos yo les digo, entonces ¿a qué vienen al liceo?, es que mi mamá me mandó... [Entonces] Ven su educación como una obligación y no como una herramienta para su futuro" (P31, M15<, NSEB).

### 3.3.4. Metodologías y didácticas docentes, como factores de gestión del tiempo instruccional

Las metodologías y didácticas utilizadas por los profesores, también se reconocen como factores que influyen en la gestión del tiempo instruccional. En ese sentido señalan que tanto la innovación, así como el perfeccionamiento y la diversidad de prácticas docentes, sumado a metodologías y didácticas más dinámicas y lúdicas, generarían clases con mayor fluidez y se produciría una mejor gestión del tiempo escolar. En términos prácticos, los docentes señalan que el hecho de dedicar tiempo a repasar contenido provocaría una mejor *instalación* del aprendizaje. Así mismo, existiría una mejor gestión del tiempo instruccional, si éste se distribuye en función de los objetivos planificados, pues los contenidos se presentarían con una progresión adecuada: "ahora, el cómo tu distribuyes esos tiempos,

pasa mucho por el profesor, por él, el cómo el profesor organice su clase. [Porque] creo yo incluso tiene que tener mucho criterio, y, y basándose en los objetivos, como va a hacer esta distribución en los tiempos” (P6, M15>, NSEA).

En la lógica de formular metodologías y didácticas innovadoras y flexibles, las TS de los profesores manifiestan algunas propuestas en la línea de las estrategias de enseñanza-aprendizaje colaborativas y cooperativas, a partir de proyectos, sumado la incorporación de nuevas tecnologías: “Lo que ayuda harto en eso, es la aplicación del método del aprendizaje cooperativo, en cualquier nivel, porque finalmente crean más independencia y claro el profesor, tiene que monitorear y todo pero en el fondo las soluciones las buscan entre ellos y resulta en cualquier edad” (P2, H15>, NSEA, GD).

### 3.3.5. *Programas y políticas educativas, como factores de gestión del tiempo instruccional*

Otro conjunto de factores que aparecen en las TS de los profesores, como relacionados a la gestión del tiempo escolar instruccional, se vinculan a las programas y políticas educativas, las que son calificadas como demasiado rígidas, extensas y exigentes, características que se sintetizan como demandantes de tiempo, lo que provocaría una merma en la enseñanza, producto que ello no permitiría desarrollar todo el currículo y contenidos pedagógicos, y por consiguiente en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que éstos se verían muy demandados en tiempo y cantidad de contenidos: “pero como el programa en general es muy rígido, [Entonces] siempre nos encontramos pillados con el tiempo” (P36, H15>, NSEA).

En ese contexto, los profesores califican que las políticas educativas y los programas estarían marcados por un *criterio economicista*, que les obliga a generar prácticas educativas en esa misma lógica. Al respecto establecen como ejemplo, la improvisación en el desarrollo de las clases y la realización de evaluaciones, que demandarían poco tiempo en revisar los productos y procesos, aunque con ello, no aseguran estar evaluando lo que enseñaron: “Y estamos metidos en un tema economicista que es muy cruel, entonces por eso es que muchos llegan improvisando la clase, por eso es que muchos tienen que hacer pruebas de muy fácil revisión, aunque a veces no reflejan lo que se necesita saber, porque el sistema es muy economicista” (P7, H15>, NSEB, GD3).

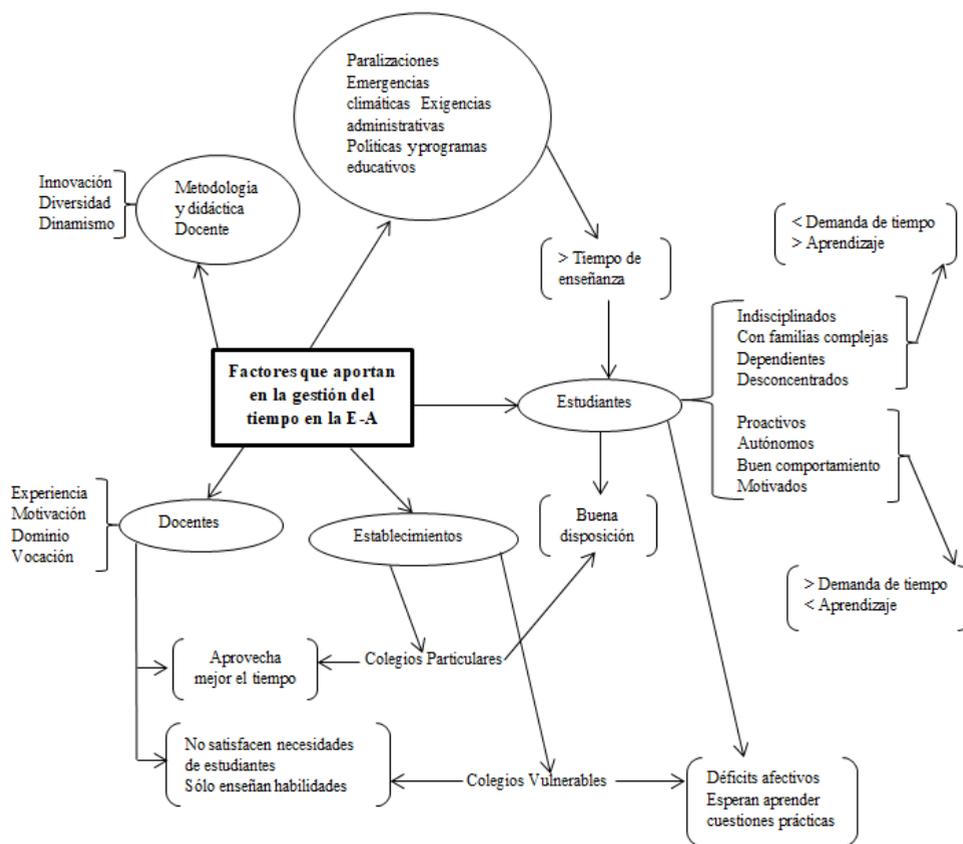


Figura 3. Codificación axial: factores que aportan en la gestión del tiempo instruccional en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

La característica socioeconómica de los establecimientos educacionales, marcan las TS de los profesores respecto de los principales factores que intervienen en la gestión del tiempo, toda vez que ello determina la predisposición y rendimiento estudiantil, sumado a la profundidad y alcance de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### 3.4. CODIFICACIÓN SELECTIVA: MODELO COMPRENSIVO DE LA RELACIÓN DEL TIEMPO INSTRUCCIONAL CON LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La relación del tiempo instruccional con los procesos de enseñanza-aprendizaje se sustenta en una TS de profesores marcados profundamente por los contextos socioeconómicos en los que laboran, por las políticas públicas que deben asumir y por un trabajo administrativo que les resulta agobiante, factores que cargan de sentido la valoración y la organización del recurso y de las propias prácticas pedagógicas. De ahí que el tiempo instruccional sea apreciado como escaso y estructurado, que requiere de profesionales con vocación

y altamente motivados para poder gestionarlo y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que atiendan las necesidades reales de sus estudiantes. En esa perspectiva la TS de profesores sobre gestión del tiempo aparece directamente relacionada al aprendizaje, pues a mayor demanda de tiempo para atención de estudiantes con problemas, se produciría aprendizajes más superficiales, mientras que estudiantes que no presentan dificultades requerirían menor demanda de tiempo y obtendrían aprendizajes con mayor profundidad.

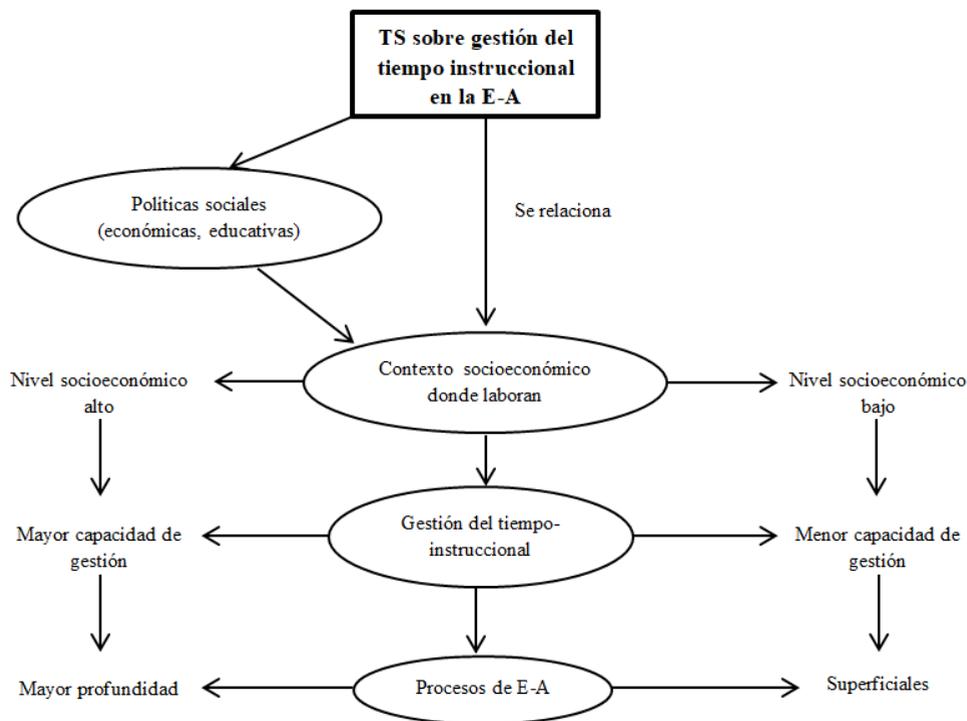


Figura 4. Codificación selectiva: modelo comprensivo de la relación del tiempo instruccional con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. DISCUSIÓN

La investigación se propuso comprender la construcción de TS de profesores acerca del tiempo instruccional y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ante ello, los resultados del estudio establecen que los docentes experimentan por un lado una concepción objetiva acerca del recurso, al configurarlo como acotado, rígido y sólido (Rodríguez, 2007), relacionado principalmente con las actividades de planificación de la llamada *hora clase* (Hargreaves, Earl & Ryan, 2008) y que estaría mayoritariamente determinado por las autoridades de los establecimientos educacionales (Lara, Acosta & Ortega, 2012).

En esa línea, también experimentan una concepción subjetiva del tiempo instruccional, como construcción social diversa y contradictoria, principalmente con la hora cronológica, apareciendo la lógica conocida como *tiempo en la escuela* planteada por Martinic y Villalta (2015), que se presenta como *engañoso* (Calvo, 2012) pues los tiempos de aprendizajes no serían lineales, sino que tendrían una lógica de orientación temporal a futuro.

Respecto a la relación del tiempo-instruccional con los procesos de enseñanza aprendizaje, los resultados se orientan a que no necesariamente un mayor tiempo instruccional implicaría una profundización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que se perspectiva que en los establecimientos educacionales con estrato socioeconómico bajo, donde se daría una mayor cantidad de tiempo en la atención estudiantil, los aprendizajes serían más superficiales, si se comparan con contextos socioeconómicos altos. Lo anterior, no va en la línea de lo planteado por Martinic (2015) quien encuentra una relación positiva entre tiempo escolar, rendimiento y aprendizaje estudiantil. Es probable que esta relación incluya una serie de variables mediadoras que complejizan la comprensión de este proceso.

En ese sentido, los hallazgos, por un lado, corroboran lo señalado por Redd *et al.* (2012) en relación a que no necesariamente destinar más tiempo para enseñar tradicionalmente, permite mejoras en los aprendizajes. Así mismo, se coincide con Colomo *et al.* (2016) respecto a que los profesores chilenos dedican gran parte del tiempo instruccional en resolver conflictos, disciplinar y desarrollar labores de orden administrativo en el aula, con lo cual se observa poca eficacia en la gestión del tiempo instruccional, desperdiándose un alto porcentaje de horas que, en teoría, debiesen estar asignadas exclusivamente a enseñar (Abadzi, 2007; Murillo, Hernández-Castilla & Martínez-Garrido, 2016). Y, además, los resultados avalan a Martinic y Villalta (2015) quienes encontraron diferencias significativas entre colegios de estratos socioeconómicos altos y bajos, respecto a la organización del tiempo escolar-instruccional en la estructura de las clases. Probablemente esta sea una realidad de los centros escolares latinoamericanos, tal como señala Abadzi (2007).

En relación a los principales factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje que se relacionarían con el tiempo escolar, los hallazgos establecen que el contexto en el que laboran los profesores determina considerablemente la manera de significar y valorizar el recurso. En ese sentido, lo anterior alude a la concepción subjetiva del tiempo, que de acuerdo a Martinic y Villalta (2015) debe atender la cultura, los contextos sociales y las experiencias de los docentes que otorgan significado al *tiempo en la escuela*. Desde esa perspectiva la valorización del aprovechamiento del tiempo y la percepción general del recurso, asociado de manera significativa a los ámbitos socioeconómicos donde trabajan los profesores, va en la línea de lo señalado por Güell y Yopo (2016) quienes manifiestan que esta asociación tiempo-contexto, afecta y define de manera relevante las percepciones, actitudes y comportamientos de los sujetos.

Considerando lo anterior, esta investigación propone un modelo comprensivo de la relación del tiempo escolar-instruccional con los procesos de enseñanza-aprendizaje sustentada en las TS de profesores que le otorgan una alta valoración a los contextos socioeconómicos donde trabajan, los que actuarían como mediadores de las prácticas pedagógicas, los resultados académicos y los aprendizajes de sus estudiantes. En esa perspectiva, el contexto socioeconómico es relevante en la manera de gestionar el tiempo escolar-instruccional, y, por sobre todo, en la profundidad que pueden alcanzar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, debe entenderse y argumentarse desde la evidencia científica que ha afirmado la baja agentividad y control que experimentan los docentes

sobre diversos factores del medio, que tienden a atribuir un control externo sobre ellos (Castro-Carrasco & Cárcamo, 2012).

En ese contexto, se debe valorizar la subjetividad que se otorga al tiempo en general y al escolar-instruccional en particular, toda vez que los contextos socioeconómicos y culturales como las escuelas, surgen como ámbitos promotores y mediadores de significados, patrones y conductas. En el caso de los profesores, vivencian su práctica en una constante contradicción transmitida desde autoridades y políticas públicas educativas, que exigen dinamismo e inmediatez en su práctica, lo cual propone un escenario incierto para el docente, sumado a la permanente orientación temporal a futuro con que deben lidiar, por tener que apreciar el producto de su labor de enseñanza en un tiempo posterior al cual fue realizado, lo que implica generar expectativas de éxito futuro acerca del aprendizaje de sus estudiantes, quienes cuando se relacionaron con el profesor, no necesariamente, en su momento, le otorgaron utilidad a lo aprendido.

Lo anterior es fundamental a considerar, ya que desde la psicología del tiempo las orientaciones temporales equilibradas se asocian a una mejor salud mental y una mayor funcionalidad en el desempeño profesional. Desde esa perspectiva, la orientación hacia el futuro que presentan los docentes estaría asociada a emociones negativas por el significado atribuido al tiempo. Ello, entrega luces de que probablemente las orientaciones temporales son mediadas por el significado que se le atribuya al tiempo, que va más allá de la sola linealidad temporal, hipótesis que futuras investigaciones en este ámbito podrían corroborar. En específico, se podrían orientar a explicar con mayor alcance esta desarticulación entre presente y futuro que se da en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual se traduce en significativas contradicciones para el docente, cuyas percepciones y expectativas quedan hipotecadas en el tiempo.

Así mismo, es conveniente profundizar estudios relativos a explicar por qué un mayor tiempo escolar-instruccional, no necesariamente está relacionado con obtener profundidad en los aprendizajes estudiantiles, lo que pasa por estudiar el disminuido impacto que ha tenido la extensión de la jornada escolar en países latinoamericanos, sumado a la valoración y el real conocimiento de los contextos educacionales que realizan quienes impulsan las políticas educativas.

Este trabajo constituye un aporte más a la comprensión del complejo fenómeno educativo y entrega algunas luces para que las políticas educativas y los contextos de formación docente, incluyan al tiempo escolar e instruccional, sumado a componentes de la psicología del tiempo, como variables incidentes en los procesos y resultados educativos. Todo ello, con miras a lograr la tan anhelada calidad educativa.

## 5. CONCLUSIÓN

Este trabajo constituye un aporte más a la comprensión del complejo fenómeno educativo y entrega algunas luces para que las políticas educativas y los contextos de formación docente, incluyan al tiempo escolar e instruccional, sumado a componentes de la psicología del tiempo, como variables incidentes en los procesos y resultados educativos. Todo ello, con miras a lograr la tan anhelada calidad educativa.

El tiempo instruccional, desde las TS del profesorado estudiado, (a) presenta un significado que lo define como escaso, rígido y disociado de las horas cronológicas, lo que

dificulta lograr aprendizajes profundos en los estudiantes; (b) implica una priorización de este recurso para cumplir con los resultados educativos demandados desde las políticas educativas, favoreciendo así metodologías de enseñanza memorísticas y priorizando su uso para algunas asignaturas; (c) considera como el factor más relevante para explicar su uso y efectividad, a la característica socioeconómica de los establecimientos educacionales, toda vez que ello determina la predisposición y rendimiento estudiantil, sumado a la profundidad y alcance de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadzi, H. (2007). *Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences*. Policy Research Working Paper; No. 4376. World Bank, Washington, DC. © World Bank. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7569>
- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: concepts, measurement, and implications. *The World Bank Research Observer*, 24(2), 267-290.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Resultados Educativos 2018*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia\\_EERR\\_2018.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf)
- Aleman, C. (2013). L'espai i el temps a l'escola. *Perspectiva escolar*, (367), 4-13.
- Cabrera, V. y Herrera, P. (2016). Una escuela con nuevos ritmos: percepciones sobre el uso del tiempo escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 20-37. doi: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.371
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación* (4a ed.). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Castro-Carrasco, P., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A. y Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educ. Rev., Curitiba*, 46(4), 159-172.
- Castro-Carrasco, P. y Cárcamo, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1), 17-42.
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1), 53-65. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15- ISSUE1-FULLTEXT-739
- Cerdan-Infantes, P. & Vermeersch, C. (2007). *More time is better: an evaluation of the full time school program in Uruguay*. Washington, DC: World Bank Policy Research Working Paper 416.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). *Teachers Thought Processes* (Research Series n° 72) East Lansing MI: Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- Colomo, E., Cívico, A., Gabarda, V. y Cuevas, N. (2016). La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica. *Cuestiones pedagógicas*, 25, 11-22. doi: 10.12795/CP.2016.i25.01
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. United States of America: Sage.
- Cuadra, D., Castro-Carrasco, P., Vystrčilová, P. & Jancic-Mogliacci, R. (2017). A review of research on teachers' subjective theories: contributions to the study of teacher education. *Psychology and education*, 54(3), 1-15.
- Cuadra, D. y Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299-324.
- Eren, O. & Millimet, D. (2007). Time to learn? The organizational structure of schools and student achievement. *Empirical Economics*, 32(2-3), 301-332.

- Fernández, A. (2008). El tiempo en la clase de educación física: la competencia docente tiempo. *Deporte y actividad física para todos*, 4, 102-120.
- Flick, U. (2019). *An introduction to qualitative research* (3a ed.). London: Sage.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2000). Dialogue-hermeneutic method and the “research program subjective theories” [9paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). Recuperado de <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105>.
- Güell, P & Yopo, M. (2016). The subjective texture of time. An exploratory and empirical approach to time perspectives in Chile. *Time & Society*, 25(2), 295-319. doi: 10.1177/0961463X15577260
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2008). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Janssens, S. & Kelchtermans, G. (1997). Subjective Theories and Professional Self of Beginning Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408252.pdf>.
- Lara, B., Acosta, M. y Ortega, M. (2012). Tiempo escolar: Entre el aprendizaje y el desarrollo. *Subjetividad y Cultura*, 32, 1-15.
- Llach, J., Adrogué, C. & Gigaglia, M. (2009). Do Longer School Days Have Enduring Educational, Occupational, or Income Effects? A Natural Experiment in Buenos Aires, Argentina. *Economía Journal, The Latin American and Caribbean Economic Association - LACEA*, 0, 1-43.
- Martinic, S., Vergara, C. y Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123-135. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100009>
- Martinic, S. y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos*, 37(147), 28-49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2013.03.001>
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción con el profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con Jornada Escolar Completa en Chile. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20.
- Murillo, J., Hernández-Castilla, R. & Martínez-Garrido, C. (2016) ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles educativos*, 38(151), 55-70. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54886>
- Orkin, K. (2011). *Does lengthening the school day improve students' academic achievement? Evidence from a natural experiment in Ethiopia*. Londres: Young Lives project local.
- Przibilla, B., Linderkamp, F. & Krämer, P. (2018). Subjektive Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion – eine explorative Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(3), 232-247. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-165965>
- Razo, A. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639.
- Redd, Z., Boccanfuso, C., Walker, K., Princiotta, D., Knewstubb, D. & Moore, K. (2012). *Expanding time for learning both inside and outside the classroom: a review of the evidence base by*. Commissioned by The Wallace Foundation: Editorial Child Trends.
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 83-104.
- Rubio, J., Cuadra, D., Oyanedel, C., Castro-Carrasco, P. y González, I. (2019). Tiempo escolar. Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. *Perfiles Educativos*, 61(164), 100-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59071>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Segunda Edición). Madrid: Ediciones Morata.

- Strasser, K., Lissi, M. & Silva, M. (2009). Time Management in 12 Chilean Kindergarten Classrooms: Recess, snack and a little teaching. *Psyche (Santiago)*, 18(1), 85-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research, Elsevier*, (43), 6-25.



INVESTIGACIONES

## ¿Cómo la inconmensurabilidad gobierna el movimiento teórico del Pck hacia la educación en Ciencias de Salud?

### How Does Incommensurability Govern The Theoretical Movement Of The PCK Towards Health Science Education?

*Martín Saavedra Campos<sup>a</sup>, Ricardo López Pérez<sup>a</sup>*

<sup>a</sup>Departamento de Educación en Ciencias de Salud (DECSA), Facultad de Medicina, Universidad de Chile.  
m.saavedrac@uchile.cl, rilopezp@uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2754-1272>,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5026-4800>

#### RESUMEN

El artículo explora la discusión epistémica en torno al conocimiento pedagógico del contenido (PCK), intentando exhibir las razones de la escasa permeabilidad que la teoría ha presentado en su penetración hacia el campo de la educación en las profesiones de salud (EPS). Con este antecedente se arguye que la tesis de la inconmensurabilidad teórica en dos de sus ramas conceptuales: holística y cognitiva/naturalizada, entregan algunos fundamentos epistémicos que explicarían la infertilidad heurística para este ámbito. Como conclusión, se afirma que en el movimiento de teorías entre campos vecinos: Educación y EPS, se advierte una inconmensurabilidad fundamentada en ambas ramas señaladas.

Finalmente, los autores proponen que el saber disciplinar de las profesiones constituye la base conceptual para superar la inconmensurabilidad del PCK en el ámbito de la EPS. En términos lógicos, ello, aunque no constituye la condición suficiente, sí corresponde a una condición necesaria para el progreso de la teoría.

*Palabras clave:* Inconmensurabilidad, Conocimiento Pedagógico del Contenido, Educación en Ciencias de Salud.

#### ABSTRACT

This article explores the epistemic discussion on pedagogical content knowledge (PCK), with the objective of elucidating the reasons for the scarce permeability of this theory in its penetration into the field of health professions education (HPE). This article argues that the incommensurability thesis, including a holistic and a cognitive/naturalized interpretation of the concept, can largely explain the heuristic futility of PCK in this domain to date. As a result, it is affirmed that in the movement of theories between cognate fields: Education and HPE, an incommensurability based on both of these theoretical branches could be noticed.

With all above, we propose that the professions' disciplinary knowledge constitutes the conceptual basis to overcome the incommensurability of PCK in the field of HPE. In logical terms, although this alone does not constitute the most sufficient condition, it corresponds to a necessary condition for the theory progress.

*Key words:* Incommensurability, Pedagogical Content Knowledge, Health Science Education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante el mes de octubre del año 2012, se celebró en Colorado Estados Unidos el encuentro académico denominado PCK Summit. Este congreso contó con múltiples conferencias en torno a una temática central: el conocimiento pedagógico del contenido (en adelante PCK). En ese contexto, investigadores y educadores provenientes de diversas disciplinas de la educación (ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades y ciencias formales), quienes a lo largo de los años habían trabajado la tesis del PCK, se propusieron esta vez, analizar el pasado, reflexionar sobre el presente y proyectar hacia el futuro las potenciales líneas de investigación que continuarían floreciendo a partir del marco original. Uno de los asuntos interesantes que emergieron- incluso del propio Lee Shulman, el padre de la teoría- fue la ruta futura del PCK en vistas a indagar la educación de las profesiones. A través de ello, mejorar la comprensión de los fenómenos allí acontecidos y, paralelamente, descifrar un ámbito investigativo aún difuso para la investigación educativa; para el caso, cómo se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje profesional, desde una perspectiva didáctica (Shulman, 2015).

Con lo anterior se deja entrever el horizonte de la discusión que resuena en los teóricos del PCK. Es decir, cómo la disciplina de la enseñanza, entendida como un dominio epistémico singular, puede ser empleada para explicar fenómenos en diversos escenarios educativos disciplinares.

Por otro lado, para el contexto de la educación en las profesiones de salud (EPS), lo anterior resulta particularmente atractivo. Así, una proporción llamativa de investigadores han manifestado la necesidad de producir un mayor encuentro entre los marcos teórico-educativos (aprendizaje, currículo, didáctica, entre otros) y los procesos formativos que se dan al interior de las profesiones, de este modo, se aborde más comprensivamente la naturaleza del fenómeno de la enseñanza/aprendizaje clínico. En parte, sus reflexiones apuntan hacia la construcción de marcos conceptuales que estimulen el desarrollo académico local y continúen con la ardua tarea de profesionalizar la actividad docente, con un foco muy especialmente puesto en los contextos de enseñanza clínica, en donde tal labor queda en manos de un profesional que no es por defecto un pedagogo de formación. A modo de ejemplo, algunas iniciativas desde la AMEE (association for medical education in europe), a través de guías y recomendaciones en la *Medical teacher* (journal), describen estrategias para facilitar la incorporación de teoría educativa en los respectivos currículos (Lamb & Firestone, 2018).

La disciplina de la didáctica, por otra parte, en tanto forma parte de los marcos conceptuales educativos, constituye un ejemplo de la limitada permeabilidad teórica hacia el campo de la EPS. En particular, si se examina un marco conceptual como el PCK y su desarrollo al interior de la EPS, se constatan sólo intentos aislados. Así, muchos de sus usos se remiten en primer término; a resaltar una marcada connotación psicológica de la teoría, despojándola de un análisis didáctico/pedagógico propiamente tal. Y, por otro lado, una segunda mirada ha provenido desde persuasivas opiniones de expertos, quienes, a través de artículos y editoriales en revistas académicas especializadas del área, han propuesto al marco PCK como una eventual alternativa a la demanda teórica (Irby, 2014) (Taylor & Hamdy, 2013).

Como se mencionó arriba, la invitación al diálogo académico entre los ámbitos de la educación y la EPS se orienta a mejorar la comprensión de los procesos educativos

profesionales, ello sugiere, la incorporación razonable y guiada de teoría educativa. Sin embargo, tal tarea presupone la existencia de ciertas condiciones tanto empíricas como disciplinares que permitan enlazar teóricamente los dominios epistémicos en cuestión. Este requisito podría parecer evidente, en la medida en que ambos campos son disímiles a pesar de su cercanía primitiva (Educación/Educación en salud). Sin embargo, cuando se pone atención a la dimensión disciplinar y su relación de dependencia semántica-epistémica y contextual con las teorías que investigan los fenómenos del ámbito, las distinciones entre un campo temático y el otro parecerían tornarse conflictivas, impidiendo que el movimiento teórico resulte viable.

Una de las perspectivas que se ha empleado para examinar el problema arriba descrito surge a partir del análisis de la dimensión epistemológica. Haciendo un poco de historia, a partir del periodo llamado “historicista” en la filosofía de la ciencia (Kunh y Feyerabend como filósofos íconos), se elevaron algunas explicaciones destinadas a entender cómo los procesos de traslación teórica se ven determinados por las ontologías, metodologías y semánticas asociadas al ámbito desde el cual éstos se originan. Así, surge la idea de la inconmensurabilidad de las teorías científicas, la que señaló en un principio, la existencia de cierta dependencia conceptual entre los conceptos teóricos y la teoría que los soporta. (Feyerabend, 1962, 1975).

El problema que se presenta a continuación revive y revisita la discusión que nació tanto en el temprano Kunh (*La estructura de las revoluciones científicas*, 1era. Edición, 1962) y Feyerabend (El artículo de 1962, “Explanation, Reduction and Empiricism”), es decir: que los desplazamientos teóricos entre disciplinas suponen inconmensurabilidad, por cuanto los individuos que “están” un dominio epistémico, el que Kunh lo llamará paradigma, construyen un universo de significados que les hace ver y percibir el mundo de un determinado modo. Esto último no se limita, ni tampoco significa, una simple barrera lingüística para aquellos que no son parte de esa comunidad, sino que determina qué problemas se investigan, en tanto son problemas; y en último caso, cómo se comprenden los fenómenos que se investigan en un particular dominio disciplinar (Kuhn, 1996/[1962]). Con ello en mente, se argumenta entonces que una lectura de la tesis de la inconmensurabilidad teórica permite explicar algunas de las limitaciones y barreras dominio-epistémicas propias de la teoría del PCK. Se arguye también que estas condiciones epistémicas, vistas como restricciones semánticas, tienen implicancia directa no sólo en los hallazgos que la teoría entrega, sino también en la discusión acerca de la identidad epistémica de los saberes pedagógico profesionales. En consecuencia, se afirma que estos últimos, permitirían capturar el PCK en su dimensión más genuina.

En lo que sigue del texto se procederá del siguiente modo. En la primera sección será definida la identidad epistémica del PCK desde una perspectiva histórica. De este modo, se describirá el fundamento conceptual que establece su cualidad de constructo, y se expondrá la dependencia teórico estructural hacia uno de sus dominios cognoscitivos constitutivos. En la segunda sección, se analizará la dimensión cognitiva del PCK, explicando en qué sentido la teoría apunta hacia la cognición del docente.

A partir del marco conceptual ofrecido por la tesis de la inconmensurabilidad, en la tercera parte, se discuten las barreras epistémico-teóricas del PCK y su posibilidad cierta de ampliar el horizonte de comprensión de la enseñanza en el campo de la educación profesional en ciencias de salud. En lo específico, se plantea cómo una versión holística y otra naturalizada de la tesis de la inconmensurabilidad permite entender la factibilidad

empírica de la teoría. Se afirma que una traslación teórica hacia un campo pedagógico profesional ajeno a disciplinas específicas de la educación, produce limitaciones en la comprensión unificada del PCK. Finalmente, en la tercera sección, se examina el caso de la educación de profesiones en salud, paralelamente, se desarrolla una propuesta de reparación del argumento anterior, enfatizando la condición necesaria que posibilitaría una significación más integral de la teoría.

## 2. ANTECEDENTES PRELIMINARES

### 2.1. IDENTIDAD EPISTÉMICA HISTÓRICA DEL PCK

Si nos remitimos al origen histórico del PCK, nos encontramos clásicamente desde sus inicios, con las estructuras del contenido disciplinar de Schwab. De hecho, Shulman afirma en varios de sus textos que mientras se encontraba trabajando en un proyecto de investigación junto a su supervisor (el profesor Joseph Schwab), surgió la posibilidad de articular la investigación estructural del contenido como un puente que permitía elevar la hipótesis de un contenido disciplinar de enseñanza. Así, tal como Shulman lo relata, la dimensión del contenido disciplinar, muy tempranamente, formó parte constitutiva del PCK, manifestándose con una fuerza relevante, y exhibiendo un carácter identitario al interior del marco.

El examen inicial del conocimiento del contenido disciplinar, tal y como lo propuso Schwab, supone una comprensión profunda no sólo de las ideas, reglas y principios generales del tratamiento del contenido, sino también, su vinculación con las fuentes investigativas, y con las diversas aproximaciones que los propios investigadores van tejiendo a través del campo disciplinar. Ello involucra al mismo tiempo, integrar las derivas teóricas predominantes, especialmente en aquellos casos cuando la teoría intenta desplazarse a contextos educativos diversos y particulares (Schwab, 1964; Gess-Newsome, 1999).

Grossman destaca la influencia de Schwab, precisamente, por su virtud de enfatizar que la dimensión sustantiva y sintáctica del contenido forman parte esencial de la construcción del PCK del profesor, en tanto ambas adquieren una dimensión estructural al interior del constructo. En cierto modo, sus análisis muestran hebras de la naturaleza epistemológica del contenido, y cómo este último interviene en la condición contingente de la enseñanza de cada disciplina. Por ejemplo, la dimensión sintáctica señalada, otorgaría la posibilidad de suspender parcialmente el juicio del docente, cuestionar las verdades más aceptadas y establecidas por el campo disciplinar, con ello, estimular la reflexión crítica del profesor para el ejercicio de la enseñanza. Conviene señalar también, que estas habilidades del pensamiento pedagógico serían cuestiones necesarias para el proceso de desarrollo y evolución del PCK de los docentes (Grossman & Wilson, 1989).

Tal y como se observa, se daría una compleja relación de codependencia entre el ámbito disciplinar puro y el pedagógico. Ciertamente, una de las ramas contemporáneas de esta línea ha indagado sobre cómo la ruta histórica de la investigación disciplinar, los modos de expresión y legitimación de la enseñanza de ciertos saberes transformarían el saber pedagógico del profesor. Sus conclusiones muestran que el progreso de esas habilidades cognitivas, tanto en el razonamiento y comprensión de la enseñanza, estarían influidas por la trayectoria misma de la disciplina. Esta relación fue sugerida por Shulman en sus

tempranos artículos “Those who understand: Knowledge growth in teaching” (1986<sup>a</sup>), “Knowledge and Teaching/Foundation of a new Reform” (1987), y luego en “Theory, Practice and the education professionals” (1998).

Al parecer, con trabajos de esta naturaleza no sólo se expresa la necesidad de superar la división discutida extensamente en el mundo de la educación entre la pedagogía y la disciplina, sino por el contrario, se nos invita a repensar la posibilidad de una circularidad epistémica entre tales dominios, y concomitantemente, progresar hacia una comprensión de modelos de recursividad conceptual.

A pesar que actualmente la deriva del PCK lo ubica en una residencia difusa, navegando entre los modos de aprender o desaprender de los estudiantes; en la percepción de autoeficacia de los docentes; en los contextos socioculturales, institucionales y curriculares, copando casi por completo la dimensión ecológica del espacio educativo; un resabio teórico desde su origen aún pregunta por la cuestión más básica: Si la enseñanza es un actividad cognitiva que reside en los sujetos (profesores), y una proporción de ella es inteligible; luego, ¿cuál sería el contenido representacional del pensamiento pedagógico? ¿cuál sería la relación que establece el docente con el contenido de su enseñanza? ¿Cómo se vincularía el objeto de la enseñanza con la disciplina enseñada?

## 2.2. DIMENSIÓN COGNITIVA DEL PCK

El surgimiento del PCK como alternativa teórica a los anteriores programas de investigación de la enseñanza brota con un componente paradigmático, esto último atendiendo al sentido Kunhiano principalmente. De este modo, el PCK intentó romper con la tradición investigativa, cuya orientación previa era conducida bajo los cánones del conductismo. En ella, los propósitos de la investigación educativa eran determinar la efectividad y el éxito de la enseñanza, para lo cual eran utilizados enfoques epistemológicos y metodológicos importados de la ciencia social, promoviendo la lógica de la cientificidad en el campo de la educación. Dicha tradición será llamada *ex post* como proceso-producto (Fenstermacher, 1984).

Las críticas a este enfoque no se hicieron esperar, la mayoría, cuestionaron su posicionamiento epistemológico para tratar el objeto de estudio. En cierta medida, la disciplina de la enseñanza quedaba reducida a un mero asunto de comportamientos y acciones de los docentes, y cómo éstos se correlacionaban con el aprendizaje de los estudiantes, ello desplazaba a un territorio marginal la dimensión cognitiva del profesor.

¿En qué sentido, entonces, la alternativa del PCK irrumpe paradigmáticamente, y por qué el terreno de lo cognitivo juega un rol fundamental en esta ruptura?

El eje del PCK, visto como una teoría didáctica, pone en relieve la idea del pensamiento del profesor. Al tiempo que cuestiona lo reduccionista del programa precedente, supone que tras las conductas pedagógicas existiría un agente cognitivo (sujeto). Es en él, en donde reside gran parte de las razones, fundamentos y motivos que determinan las acciones pedagógicas, vale decir, el acto mismo de enseñar (qué, cómo y cuándo enseñar). Concretamente, el programa del PCK asume la premisa que toda actuación pedagógica surge a partir de un proceso cognitivo de los docentes, estos últimos como es previsible, influidos por la presencia de cuestiones de índole disciplinar, afectiva, experiencial y contextual. Sólo a través de la ponderación de cada una de esas dimensiones, el agente mediatiza, organiza y sistematiza las estrategias didácticas escogidas. No podría, en este sentido, comprenderse que la investigación educativa se subordine a un asunto puramente conductual.

Shulman, en cambio, irrumpe con un modelo de actuación didáctica a partir de su experiencia anterior trabajando en el campo de la medicina; el llamado Modelo de Razonamiento y Acción pedagógica. Indudablemente, este no corresponde a un tipo de razonamiento comprendido desde las ciencias lógicas (a propósito de su nombre), es decir, no estructura sus conclusiones mediante operaciones formales, por el contrario, se trata de un razonamiento basado en un modelo. Este modelo de razonamiento pedagógico reflejaría el proceso de apropiación del PCK por parte del profesor. Del mismo modo, describiría ciertas etapas que organizan la práctica pedagógica. Éstas serían, en una buena medida, las observadas a través de los estudios proporcionados por la investigación empírica, cuya metodología estuvo basada inicialmente en el seguimiento de casos de profesores expertos. Como resultado de aquello, seis etapas principales fueron señaladas en donde se produciría la transformación del saber disciplinar: Comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y re-comprensión. Cada una de ellas incidiría en la construcción de un saber práctico didáctico, cuyo fundamento se encuentra en el vínculo de la acción pedagógica con un sujeto que piensa didácticamente la disciplina (Loughran, Keast & Cooper, 2016).

### 3. INCONMENSURABILIDAD Y EL PROBLEMA DE LA TRASLACIÓN TEÓRICA DEL PCK

Mas allá de ser un tema intensamente discutido durante la década de los 70, 80, 90 e incluso en el siglo XXI por la filosofía de la ciencia, y aun cuando algunos filósofos la han sepultado, anulando por completo su valor explicativo; la tesis de la inconmensurabilidad de las teorías científicas (TI en adelante) nos entrega algunas luces respecto del cómo se relacionan los fenómenos investigativos con los propios marcos conceptuales de origen, forjando una especie de dependencia epistémica y limitando sus posibilidades de significación (Sankey, 2016). Luego, en este punto nos interesa discutir si la TI en alguna de sus ramas conceptuales, contribuye a dar luces de las condiciones (necesarias) teórico epistémicas del PCK, cuando éste último se mueve a campos disciplinares ajenos a su dominio inicial.

Como primera instancia, se requiere delimitar de forma explícita el campo argumentativo, evitando de este modo, llevar la discusión a una confrontación entre partidarios de Kuhn o Feyerabend y sus consiguientes derivaciones más contemporáneas. En este sentido, no es el interés del artículo discutir acerca del mérito epistémico de la TI y si su origen se lo debemos más a Kuhn, Feyerabend o viceversa. En lugar de ello, nos importa aquí, dar una lectura a la TI a partir del problema planteado muy tempranamente por Feyerabend (1962) en el texto que ya fue señalado, es decir: la imposibilidad de comprender los conceptos teóricos (términos y enunciados), a menos que se reconozca la dependencia semántica de éstos con sus respectivos principios teóricos fundantes. Del mismo modo, cómo a través de ellos, la teoría advierte un cierto alcance ontológico, por cuanto los significados teóricos pueden alcanzar incluso un carácter de entidad real (Feyerabend, 1975; Hoyningen-Huene & Sankey, 2001).

Con un propósito más bien aclaratorio, dividiremos la aproximación desde la TI en dos aristas conceptuales: una semántica clásica y otra cognitivista-naturalizada, la primera siguiendo la línea de Sankey (1997) y la segunda, la línea de Bird (2005).

### 3.1. LO SEMÁNTICO

Conviene en este sentido especificar la versión semántica clásica de la TI, la que es expuesta desde la perspectiva analítica del siguiente modo:

- i) Un problema semántico de los términos teóricos
- ii) Una falla en la traslación/traducción de las teorías.
- iii) Un problema evaluativo de las teorías

Los dos primeros puntos tratan con el tema del significado de los conceptos. El último asunto (iii) sería una consecuencia de los precedentes (Sankey, 2018).

Sankey evalúa la Ti enfatizando el análisis desde una perspectiva lingüística. En el fondo, las barreras teóricas, disciplinares y conceptuales se resuelven mediante un examen del lenguaje; en síntesis, un problema de cuál tipo de teoría de la referencia se asume. Sin embargo, las discusiones contemporáneas alrededor de la TI han refutado una aproximación fundada exclusivamente en esa naturaleza. Politi, muestra cómo esta mirada alimentó a gran parte de la discusión filosófica durante los últimos cincuenta años, al mismo tiempo que redujo la complejidad de los fundamentos iniciales de la TI, en cuya raíz se encuentra un componente central asociado al modo en el cual las teorías hacen percibir selectivamente el mundo en los investigadores. Tanto en la primera edición de la “estructura” y los primeros artículos de Feyerabend se presenta una idea en esa línea, exponiendo la tesis que la observación del investigador está cargada de teoría (Ladden Theory), y esta última condiciona las formas de comprensión y problematización de los temas a investigar (Politi, 2017, 2019).

Dado lo anterior, parece plausible proponer un nexo entre la tesis de la TI y la teoría del PCK, al menos es la tentativa de este artículo. Así, ambas se orientan hacia el asunto del significado y/o la comprensión de determinados conceptos. Recapitulando, en la sección 1, expusimos que el carácter de constructo teórico del PCK estriba en una compleja integración de dominios, lo que permitiría estructurar la teoría, dotándola de identidad y posibilitando su investigación empírica. Así mismo, la identidad teórica del PCK supone la unificación del constructo, ello lo proyecta hacia una referencia: la correspondiente actuación docente.

Sin embargo, como describimos al comienzo del texto, la dimensión comprensiva del PCK muestra cierta dependencia hacia el dominio disciplinar; por un lado, es mediante éste que se configura como entidad teórica, y por otro, su presencia no bastaría para su completa conformación. Una condición de necesidad lógica.

En términos semánticos entonces, tal dependencia podría ser analíticamente expresada como:

- i La condición de posibilidad epistémica del PCK demanda la presencia del conocimiento del contenido disciplinar para su investigación empírica.
- ii En ciertos ámbitos educativos profesionales no se advierte la presencia de un saber disciplinar delimitado.
- (c) No es posible capturar el PCK mediante la investigación empírica.

(i) asume la necesidad histórica descrita por el marco PCK, así también, refrenda la discusión sostenida por Mizrahi- Patton y Marcus para examinar la viabilidad lógica de

la TI y su potencial apoyo inductivo. En particular, tal y como el debate filosófico se ha producido, el carácter de validez del argumento anterior (*modus tollens*) no garantiza la profundidad y el contenido de las premisas (Mizrahi, 2015). No obstante, al menos así lo justificamos previamente, hemos formulado a partir de una lectura histórica y un análisis epistémico del constructo PCK, su dependencia teórico-estructural con el subdominio disciplinar, de modo tal que, el contexto teórico hacia donde la teoría migre posibilitará o limitará la comprensión de su significado. Estas condiciones de posibilidad semántica están co-determinadas por la contribución del saber disciplinar del contexto epistémico de destino (dominio). Consecuentemente, los límites de traslación del PCK, se explicarían por una hipótesis pragmática del significado, cuyo fundamento se basa en que los términos teóricos centrales tienen evidente dependencia observacional, y los contextos epistémicos de destino imponen restricciones semánticas a la comprensión unificada de la teoría. Esta versión de la inconmensurabilidad ha sido discutida por algunos autores, cuyos argumentos señalan –contrario a la objeción relativista o a un potencial problema de incomunicabilidad de las disciplinas científicas– que ello no paralizaría el desarrollo ni el examen racional de las teorías científicas, más bien, promovería un estímulo para la formación conceptual. De algún modo, las mutuas restricciones semánticas impuestas por los dominios de origen y destino, especifican el desarrollo de modelos conceptuales ajustados a los nuevos campos de investigación (Nersessian, 2010).

Con respecto a la segunda premisa (ii) conviene precisar dos elementos, el primero dice relación con la dificultad de articular un saber disciplinar que caracterice y dé identidad a una profesión, situación que podría ser discutida a propósito de los actuales fenómenos de interdisciplinaridad y transdisciplinaridad. No obstante, y para efectos del escrito, la discusión en relación con la necesidad y/o tendencia a avanzar hacia una epistemología interdisciplinar para la formación profesional, no es nuestro objetivo aquí, y daría para otro artículo. Por otra parte, la reflexión por el core disciplinar no implica, necesariamente, establecer un límite conceptual rígido para un determinado campo práctico; sino por el contrario, y siguiendo la argumentación previa, permitiría enriquecer las prácticas de la profesión desde el reconocimiento de la naturaleza, tradición y moralidad de los saberes internos que residen en ella. Con la construcción de una identidad epistémica, emprender el diálogo interdisciplinar se ve más factible.

Un segundo punto para abordar la premisa será tratado en la última sección del artículo, en donde llevaremos la discusión al campo particular de la educación en profesiones de salud.

### 3.2. LO COGNITIVO

La segunda rama conceptual asume una concepción naturalizada de la TI. En ella se plantea una reinterpretación de la tesis de Kuhn, rescatando una hebra psicológica de la teoría.

Desde esta perspectiva, el problema de la dependencia epistémica teórica se fundamenta en el concepto de matriz disciplinar. Así, las representaciones mentales, las metáforas, los ejemplos, las explicaciones, las analogías; en resumen, el modo de comprender el hacer disciplinar estaría asentado en los hábitos cognitivos cotidianos de los sujetos que componen la matriz, muchos de ellos de tipo cuasi inferencial (no deductivos), y cuya expresión revela el operar particular de la misma. En pocas palabras, valida un tipo de prácticas epistémicas en la comunidad académica (Bird, 2008).

Tomemos como ejemplo el siguiente caso; supóngase que un sujeto A tiene una creencia  $p$  luego  $q$ , la cual conoce por la afirmación  $z$  (es decir,  $z$  es la evidencia para inferir  $p$ , luego  $q$ ). Supóngase también, que la adquisición de tal esquema de razonamiento se obtuvo por la sucesiva exposición a desafíos cognitivos internos en la comunidad epistémica en donde el sujeto actúa. Consideremos por otra parte, un sujeto B de un contexto disciplinar distinto, quien no comprende tal esquema y se ve imposibilitado de relacionar los conceptos del modo en que A cotidianamente lo realiza. En este caso, las asunciones que permiten el razonamiento de A, la evidencia  $z$  (independiente del mérito epistémico de  $z$ ), B no las posee, debido a la falta de tareas cognitivas de esa naturaleza. Es decir, tareas que hayan demandado el uso frecuente de la evidencia  $z$ . De lo anterior resulta, que los individuos A y B muestran hábitos cognitivos inconmensurables (Bird, 2012).

Al revelar arriba, que la emergencia de ciertas prácticas epistémicas en una matriz disciplinar, resulta en una clase singular de habilidades cognitivas que modulan tanto el razonamiento, los esquemas de modelamiento y simulación, o las capacidades cognitivas cuasi intuitivas; nos permite pensar aún más en las dificultades del pasaje de la teoría del PCK hacia campos de la educación profesional de disciplinas afines (por ejemplo, la EPS). Asumiendo esta mirada, la teoría del PCK muestra cierto nivel de dependencia cognitiva, por consiguiente; en tanto trata de capturar modos de razonamiento del profesor mediante conductas pedagógicas específicas, su legitimidad estará dada siempre y cuando éstas exhiban consistencia epistémica con la comunidad disciplinar. Podríamos preguntarnos luego por ¿cómo se constituye el conocimiento disciplinar?, ¿cuáles son sus expresiones conductuales validadas?, ¿cómo se expresa el discurso pedagógico al interior de la matriz? En términos wittgenstenianos; ¿cuáles son las reglas y cómo se juega ese juego de lenguaje.

Con el escenario argumentativo así formado, enfoquemos el análisis al territorio de la EPS. Conviene señalar que aun cuando este tema pudiese ser tratado analíticamente para cada profesión, la tesis del artículo –de modo implícito– supone la escasa investigación en el campo en lo concerniente a la discusión teórico didáctica, por consiguiente, el problema se abordará transversalmente.

#### 4. EL CASO DE LA EDUCACIÓN EN LAS PROFESIONES DE SALUD (EPS)

En la introducción del artículo expusimos dos condiciones epistémicas del campo de la EPS que, siendo controversiales, derivan en una problemática contingente. La primera de ellas hizo referencia a la necesidad de incorporar cuerpos teóricos que mejoren la comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje en la EPS. Esto se constata, de algún modo, con la promoción de tips y otras estrategias educativas, con frecuencia expuestas en las revistas académicas especializadas de alto impacto (Medical Teacher, Academic medicine, Medical Education, por ejemplo), cuyo fin se orienta a subsanar la brecha teórica. Por otro lado, han sido escasas las investigaciones en la EPS que estén utilizando marcos provenientes desde las teorías didácticas. En este caso particular, hemos enfocado el argumento a la teoría del PCK, debido a su amplia heurística en el ámbito de la educación, paradójicamente, su escaso empleo en el campo de la EPS.

La propuesta conceptual que se muestra responde a la reflexión por el conocimiento disciplinar como base para la construcción de un conocimiento didáctico, el que ciertamente, y salvo excepciones, muestra un pobre desarrollo en la EPS. La situación de enfermería,

por ejemplo, constituye una especie de anomalía de la matriz, debido a que en ella, la disciplina misma ha sido objeto de un examen sistemático dentro de su comunidad. Del mismo modo, se ha constituido en un elemento central de la discusión curricular en aras de la formación de postgrado y de la ética de la praxis profesional. Este fenómeno singular no correlaciona empíricamente con las aisladas experiencias investigativas reportadas en otras profesiones de salud (Thorne, 2014); (Smith & Mccarthy, 2010).

Por otro lado, en el caso de la educación médica, su comunidad se encuentra en un creciente momento de sensibilidad intelectual por los procesos formativos. En efecto, la naturaleza compleja de las sociedades contemporáneas en sus modos de organización, las formas de convivencia entre sus individuos, y la relación que hoy se establece con el médico, advierten un escenario desafiante para el futuro de las escuelas de medicina. Una cuestión llamativa que ha emergido de esta preocupación, es la pregunta por el saber que da identidad a la profesión médica en el contexto actual. El asunto en cuestión tiene un gran impacto hoy en la formación en medicina, sobre todo, cuando célebres teóricos discuten acerca de la necesidad de repensar el currículo, las estrategias pedagógicas, los procesos formativos de los educadores clínicos, la supervisión clínica, entre otras áreas sensibles de la educación médica. Así, por ejemplo, la creciente sub-especialización de la medicina; el avance acelerado del conocimiento médico, detonado por el desarrollo ingente de las ciencias biomédicas; el difícil acceso a los centros de práctica clínica; los derechos de pacientes -hoy llamados usuarios-, y su compleja relación con los centros formadores, hacen casi imposible que los futuros estudiantes tengan acceso a todas las experiencias de aprendizaje clínico de la profesión. La reflexión entonces por el Core disciplinar se hace más visible y vigente (Harden, 2018).

El concepto de conocimiento disciplinar (core) se entiende como un saber que unifica y articula los conocimientos especializados. Si se propone una delimitación conceptual suficiente, la teoría didáctica, en particular el PCK, viabilizaría la exploración de ciertas conductas y acciones pedagógicas propias del ámbito, pudiendo éstas ser examinadas empíricamente. De la misma manera, permitiría dar una estructura al currículo, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y estimular el desarrollo académico docente. Más allá de la compleja naturaleza epistémica del conocimiento disciplinar de la profesión médica, su discusión sistemática lo convierte en una alternativa viable para la construcción de un saber pedagógico médico.

La situación del resto de las EPS no difiere diametralmente del caso de la formación médica. El examen crítico por el conocimiento disciplinar en obstetricia, kinesiología, odontología, fonoaudiología se presenta escaso. El conocimiento disciplinar, el que hemos manifestado como la condición necesaria para la viabilidad teórica del PCK, resulta poco problematizado.

En el caso de la segunda premisa del argumento expuesto (ii) sección 3.1, se incluye la relación con la arista naturalizada del PCK. Así, el modo de enseñar el objeto disciplinar comenzaría en un acto de comprensión pedagógica. Ello supone al menos la aceptación de 2 proposiciones en torno a la idea del PCK, las que en el análisis conceptual conviene explicitar:

- i. El conocimiento disciplinar es la condición necesaria para la enseñanza.
- ii. El conocimiento disciplinar no es la condición suficiente para la enseñanza.

Las dos afirmaciones anteriores, invitan a reformular la actividad de enseñar como un acto de aprendizaje. No bastaría la condición i) para desarrollar el PCK del profesor, sin embargo, nos impondría una restricción semántica.

Para la condición ii) el foco no sólo estaría puesto en las prácticas, conductas y acciones que los agentes (docentes) realizan, sino también en los modos de comprender de los sujetos dentro de su comunidad epistémica. En el caso del PCK, tal como Shulman lo definió desde un comienzo,

...los tópicos más frecuentemente enseñados en una disciplina, las formas más útiles de representar estas ideas, las más fuertes analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones— en una palabra, los modos de representar la materia para que le sea comprensible a otros (Shulman, 1986, p. 9).

Cada una de ellas revela un tipo de acciones que manifiesta el PCK de un profesor, en tanto este último es concebido como agente cognitivo. Si se examina brevemente esta cita, considerando la rama cognitiva de la TI como instrumento de análisis; no cabe duda de que para la teoría del PCK, las formas de representación didáctica antes dichas corresponden a lo que la teoría busca aprehender de lo empírico. Del mismo modo, no sería osado señalar que los modos de representación del PCK estarían dados por, precisamente, las ideas, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, etc. tal y como la definición lo expresa. Si entendemos estos modos de representación como el tipo de prácticas epistémicas del ámbito de la educación, luego, no se sigue que ellos sean hábitos cognitivos de una matriz disciplinar como la EPS. Para el caso de ésta, existiría un objeto disciplinar distinto, y naturalmente teñido por las características contextuales del ámbito de salud. De hecho, el conocimiento del contexto ha sido ampliamente tematizado como formando parte del constructo PCK. En consecuencia, la singularidad disciplinar en términos contextuales, impone ciertas restricciones a la semántica de la teoría. Así también, las prácticas epistémicas (cognitivas) de los agentes del dominio salud, no necesariamente, mostrarán consistencia con las acciones definidas por el PCK en el ámbito de la educación. Luego entonces, ellas aparecen inconmensurables para la descripción que el PCK hace de las acciones docentes. Siendo muy probablemente que las conductas pedagógicas de la EPS no se vean reflejadas por aquellas descritas en el concepto PCK. Lo anterior constata la dependencia epistémica de la teoría del PCK con relación al dominio de la educación, y expone porqué el desplazamiento de la teoría a un campo cercano (EPS) ha resultado tan infructuoso.

## 5. CONCLUSIÓN

En el artículo hemos examinado el problema del desplazamiento de la teoría del PCK hacia el terreno de la EPS. Dos ramas conceptuales de la tesis de la inconmensurabilidad han sido propuestas para alcanzar la explicación de esa limitación.

La argumentación que expusimos vuelve a instalar la discusión por el saber disciplinar de las profesiones de salud. En concreto, afirmamos que sólo una reflexión orientada hacia ello posibilitaría la comprensión didáctica en la EPS. Así, afirmamos que el marco PCK precisa de un saber o conocimiento disciplinar, de lo contrario, no es posible capturarlo empíricamente. Por otro lado, expusimos una arista cognitiva de la teoría de la inconmensurabilidad, la que sostiene que los hábitos cognitivos entre una comunidad epistémica y otra (Educación/Salud), pueden resultar inconmensurables, lo que afecta la posibilidad de comprensión de marcos conceptuales.

Desde luego, podrá argüirse que el debate contemporáneo interdisciplinario levanta una duda respecto a la viabilidad del PCK. Sin embargo, y aunque no tratamos el problema en este artículo, dejamos abierta la posibilidad para conciliar ambas posiciones.

Finalmente, dejamos entrever que la discusión pedagógica no solamente corresponde a una interrogante acerca estrategias, metodologías y aplicaciones, sino también, a una forma de repensar el problema de la educación en profesiones de salud en términos de su identidad epistémica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bird, A. (2005). Naturalizing Kuhn. *Proceedings of the Aristotelian Society (Hardback)*, 105(1), 99-117.
- \_\_\_\_\_. (2008). Incommensurability naturalized. In L. Soler, H. Sankey, & P. Hoyningen-Huene, *Rethinking scientific change and theory comparison* (Vol. 1, pp. 21-39). Netherland: Springer, Dordrecht.
- \_\_\_\_\_. (2012). What can cognitive science tell us about scientific revolutions? *Theoria. Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de la Ciencia*, 27(3) 293-321.
- David C. M. Taylor & Hossam Hamdy (2013). Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83, *Medical Teacher*, 35(11), e1561-e1572.
- Fenstermacher, G. (1984). The Knower And The Known: The Nature Of Knowledge In Research On Teaching. In L. Darling Hamond, *Review of Research in Education* (pp. 3-56). Washington: American Educational Research Association.
- Feyerabend, P. (1962). Explanation, Reduction and Empiricism. In H. Feigl, & G. Maxwell, *Minnesota Studies in the Philosophy of Science Vol. III*. Minneapolis.: University of Minnesota Press.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Against method*. London New, Left Books.
- Schwab, J. (1964). Structure of the Disciplines: Meaning and Significance. In G. Ford, & L. Pugno, *The Structure of Knowledge and Curriculum* (pp. 6- 30). Chicago: IL: Rand McNally.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical Content Knowledge: An Introduction and Orientation. In J. Gess-Newsome, & N. Lederman, *Examining Pedagogical Content Knowledge* (Vol. 6). Dordrecht: Science & Technology Education Library. Springer.
- Grossman, P. L. & Wilson, S. M. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. C. Reynolds, *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23- 36). New York: Pergamon.
- Harden, R. M. (2018). Ten key features of the future medical school not an impossible dream. *Medical Teacher*, 40(10), 1010-1015.
- Hoyningen-Huene, P. & Sankey, H. (2001). *Incommensurability and related matters* (Vol. 16). Kluwer Academic Publishers.
- Irby, D. (2014). Excellence in clinical teaching: knowledge transformation and development required. *Medical education*, 48(8), 776-784.
- Kuhn, T. S. (1996/[1962]). *The structure of scientific revolutions* (University of Chicago Press. 1st ed.: 1962; 1970, 2nd ed. with Postscript; 1996, 3rd ed.; 2012. 4th ed. with an introductory essay by Ian Hacking; 2012. ed.). Chicago.
- Lamb, R. & Firestone, J. (2018). Science Teacher Education as a Way Forward for Medical Schools: A Case for Medical Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 29(3), 173-178.
- Loughran, J., Keast, S. & Cooper, R. (2016). Pedagogical reasoning in teacher education. In J. Loughran, & M. Lynn Hamilton, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 387-421). Singapore: Springer.

- Mizrahi, M. (2015). Kuhn's Incommensurability Thesis: What's the Argument? *Social Epistemology*, 361-378.
- Nersessian, N. (2010). *Creating Scientific Concepts*. Boston: MIT press.
- Politi, V. (2017). Specialisation, Interdisciplinarity, and Incommensurability. *International Studies in the Philosophy of Science*, 31(3), 301-317.
- Politi, V. (2019). Specialisation and the Incommensurability Among Scientific Specialties. *Journal for General Philosophy of Science*, 50(1), 129-144
- Sankey, H. (2016). The demise of incommensurability thesis. In M. Mizrahi, *The Kuhnian image of science: Time for a decisive Transformation?* (Bowman and Littlefield ed., pp. 75-91).
- \_\_\_\_\_. (1997). Incommensurability: The current state of play. *Theoria*, 12(3), 425-445.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Rationality, Relativism and Incommensurability*. London: Routledge.
- Schwab, J. J. (1964). Structure of the Disciplines: Meaning and Significance. In G. W. Ford, & L. Pugno (Eds.), *The Structure of Knowledge and Curriculum* (pp. 6-30). Chicago, IL: Rand McNally.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- \_\_\_\_\_. (1987). Knowledge and Teaching/Foundation of a new Reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- \_\_\_\_\_. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The elementary school journal* 98(5), 511-526
- \_\_\_\_\_. (2015). PCK: its genesis and exodus. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran, *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education* (pp. 3-13). New York: Routledge.
- Smith, M. & McCarthy, M. (2010). Disciplinary knowledge in nursing education: Going beyond the blueprints. *Nursing Outlook*, 58(1), 54-41.
- Taylor, D. C. M. & Hamdy, H. (2013). Adult learning theories: implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. *Med teach*, 35(11), e1561-72. doi: 10.3109/0142159X.2013.828153
- Thorne, S. (2014). What constitutes core disciplinary knowledge? *Nursing Inquiry*, 21(1), 1-2.



INVESTIGACIONES

## Influencia del liderazgo académico en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, Universidad de La Serena, Chile<sup>1</sup>

Influence of academic leadership in meaningful learning of students of the Faculty of Engineering, University of La Serena, Chile

*Segundo R. Cabana Villca<sup>a</sup>, Felicindo H. Cortés<sup>a</sup>, Oscar A. Coll Valencia<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de La Serena, Chile.

rcabana@userena.cl, fcortes@userena.cl, oscoll10@hotmail.com

### RESUMEN

Este trabajo evalúa el impacto multidimensional del liderazgo académico ejercido por docentes de la Facultad de Ingeniería, Universidad de La Serena, como una influencia y explicación de los resultados del aprendizaje significativo de sus estudiantes. Se propone un modelo relacional con diez hipótesis de trabajo, se aplicaron encuestas con tamaño de muestra de 340 estudiantes que tiene confiabilidad estadística. Para el contraste del modelo se empleó el método de ecuaciones estructurales. Se concluye que la confianza, el rol activo y la conducta intraemprendedora influyen de manera positiva y significativa en el aprendizaje significativo, explicando el 57,1% de su varianza. Se logra ratificar con confiabilidad estadística que el liderazgo académico presente en la Facultad se genera a partir de la gestión sistémica de dos variables; Liderazgo transformacional y liderazgo educativo, que en su conjunto influyen positiva e indirectamente en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

*Palabras clave:* ecuaciones estructurales, confianza, rol activo, conducta intraemprendedora.

### ABSTRACT

This work evaluates the multidimensional impact of academic leadership exercised by teachers of the Faculty of Engineering, University of La Serena, as an influence and explanation of the results of the significant learning of their students. A relational model with ten working hypotheses is proposed, surveys with sample size of 340 students that have statistical reliability were applied. The method of structural equations was used to contrast the model. It is concluded that trust, active role and intra-entrepreneurial behavior positively and significantly influence significant learning, explaining 57.1% of its variance. It is possible to ratify with statistical reliability that the academic leadership present in the Faculty is generated from the systemic management of two variables; transformational leadership and educational leadership, which together positively and indirectly influence the significant learning of students.

*Key words:* structural equations, trust, active role, intrapreneurial behavior.

---

<sup>1</sup> Los autores agradecen el apoyo entregado por la Universidad de La Serena para terminar exitosamente esta investigación.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los tiempos de hoy, todos reconocen en la educación una pieza fundamental para alcanzar el desarrollo inclusivo y sustentable, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamentalmente un proceso de “encuentro humano”, en el que tiene lugar el diálogo atento, inteligente y razonable, así como la libre valoración sobre los diversos aspectos de la realidad que se estudia, con el propósito de ampliar el “horizonte de comprensiones, significados y valores que intervienen en él” (Patíño, 2012).

Estudios recientes sobre los determinantes del logro académico de los universitarios destacan el apoyo social percibido. Su efecto deriva del sentimiento de mutua confianza hacia otras personas con las que se puede contar en caso de necesidad; esto mediatiza la valoración sobre las circunstancias problemáticas o estresantes y la apreciación de los recursos de que se dispone para afrontarlas (Martínez *et al.*, 2014).

Actualmente las universidades compiten por estudiantes, recursos (humanos y de financiamiento) y reputación, siendo lo más importante los estudiantes. Este aumento en la competencia entre universidades se está produciendo en diversos aspectos (De La Fuente, Marzo y Reyes, 2010). Por ello, el mejoramiento continuo de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, requiere que la visión del estudiante, producto de sus percepciones, expectativas y necesidades, sirva como indicador para el mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas académicos (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2014).

Es un compromiso estratégico de todas las Universidades, construir un ecosistema académico innovador, que estimule y permita la formación de profesionales y personas que contribuyan al desarrollo de la sociedad, la productividad de las organizaciones donde laborarán y su alma mater. Sin embargo, este desafío en Chile aún está en un escenario transitorio, pues los resultados del sistema educativo aún generan resultados débiles y desiguales, y con ellos influyen en los insuficientes niveles de productividad y en la desigualdad social que existe y reflejan en gran medida los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes (OECD, 2018).

En los tiempos actuales, las transformaciones significativas sobre el proceso económico, conllevan a observar que la fuente de riqueza depende cada vez menos de la producción de objetos o mercancías manufacturadas y más de la creación o generación de ideas, entonces la formación de los estudiantes debe considerar, que la correlación entre innovación social y conducta intraemprendedora social representa un paradigma de gestión educacional que es prioritario en Chile, dado los actuales desafíos de la educación superior, donde es necesario que las organizaciones de educación superior integren de forma planificada al estudiante en la co-creación de innovaciones en procesos de apoyo y en los servicios educacionales (Cabana *et al.*, 2018).

Por ello, es estratégico disponer de un liderazgo académico que posibilite en sus estudiantes un aprendizaje significativo durante el proceso de pregrado. Weinstein (2009) señala que un mal liderazgo podría producir el efecto contrario, llevando a que las instituciones educacionales retrocedan en calidad y consecuentemente disminuyan los resultados académicos de los estudiantes, planteando la importancia de actuar decididamente sobre esta estratégica área.

Moreira (2012) desmenuza el concepto de aprendizaje significativo rescatando la propuesta inicial del modelo del psicólogo David Ausubel, que indica, el aprendizaje significativo surge a partir del establecimiento de una relación entre los nuevos

conocimientos adquiridos y aquellos que ya se tenían, produciéndose en el proceso una reconstrucción de ambos.

Este estudio se basa en un conjunto de hipótesis relacionadas con los conceptos de liderazgo transformacional, liderazgo educativo, liderazgo académico, confianza, rol activo y conducta intraemprendedora, como variables influyentes del aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, Universidad de La Serena (ULS). Para ello, se revisa la literatura existente, con el propósito de evidenciar el avance conceptual que sustentan las hipótesis formuladas en la propuesta del modelo causal de la figura 1.

### 1.1. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LIDERAZGO ACADÉMICO

Investigaciones anteriores, orientan que las teorías del liderazgo de organizaciones podían utilizarse en el ámbito universitario. La mayoría de las últimas investigaciones se centran en la relación del liderazgo transformacional que tiene el profesorado con la percepción que tienen los alumnos de la experiencia de aprendizaje (Pounder, 2008). Marks & Printy (2003) definen el liderazgo académico como una combinación de liderazgo transformacional y educativo, sus hallazgos sugieren que las escuelas con liderazgo académico tienen mayor calidad pedagógica y rendimiento académico.

Los líderes transformacionales logran que las personas, estén conscientes de sus necesidades de crecimiento, desarrollo y realización. Por lo tanto, este estilo de liderazgo los motiva a hacer más de lo que se esperaba que hicieran (Solarte, Salas y Martínez, 2017). Con ello durante el proceso de interacción los estudiantes van cumpliendo sus expectativas en el mediano y largo plazo.

Hipótesis 1: El liderazgo transformacional influye directa y positivamente sobre el liderazgo académico.

### 1.2. LIDERAZGO EDUCATIVO Y LIDERAZGO ACADÉMICO

Cabana *et al.* (2016) afirman que los estilos de liderazgos junto a mecanismos de toma de decisión y arquitectura organizacional en las universidades, son necesarias para lograr de forma efectiva que los procesos de dirección estratégica y modelos educativos, generen resultados en los estudiantes en el corto y largo plazo, la capacidad para mejorar de un centro educativo depende de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y motivar dicha construcción.

De acuerdo a Bush & Glover (2014), las teorías de liderazgo educativo asumen que el comportamiento de los docentes afecta directamente el aprendizaje de los estudiantes y también lo relacionado con asegurar la calidad de la enseñanza. Dado este alcance, claramente el ámbito de acción es el corto plazo o logros periódicos durante el proceso de aprendizaje.

Hipótesis 2: El liderazgo educativo influye directa y positivamente sobre el liderazgo académico.

### 1.3. LIDERAZGO ACADÉMICO Y CONFIANZA

Harvey, Royal & Stout (2003) estudiaron el liderazgo académico en el ámbito universitario y observaron que explicaba el respeto, la satisfacción y la confianza hacia los profesores, así

como la implicación de los alumnos. O sea, el liderazgo académico integra los resultados del liderazgo educacional y liderazgo transformacional.

La función de los líderes debe basarse en fomentar la confianza mutua, desarrollando relaciones positivas entre todas las personas implicadas y en las instituciones educativas, el líder ha de estimular el potencial emocional y lograr un adecuado equilibrio entre el desempeño de tareas que llevan a cabo y su base emocional, que le sirve de apoyo continuo ante posibles impactos no controlados (Medina y Gómez, 2014). Para Akilli *et al.* (2014), el liderazgo académico requiere más que fuerza y rasgos de liderazgo convencionales para incorporar con éxito las demandas y expectativas tanto externas como internas, lo que genera un ambiente de confianza en la comunidad educativa.

Hipótesis 3: El liderazgo académico influye directa y positivamente con la confianza.

#### 1.4. LIDERAZGO ACADÉMICO Y ROL ACTIVO

Noland (2005) indica que el liderazgo académico está relacionado con la cercanía de los profesores y con el rol activo, el aprendizaje, la motivación y la satisfacción de los alumnos. El liderazgo académico es concebido no tanto como ejercicio de influencia unilateral sobre creencias, valores, y acciones de otros en la organización, sino como la “energía” que se genera colectivamente cuando los individuos trabajan juntos, toman y comparten iniciativas, responden y construyen sobre ellas (Spillane, 2006).

Sinha & Hanuscin (2017) explican que el liderazgo académico se define como el proceso a través del cual los profesores, de manera individual o colectiva; influyen a sus colegas, jefes, y otros miembros de sus instituciones educativas para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de incrementar el aprendizaje de los estudiantes y sus logros. Este escenario, implícitamente considera al estudiante en el centro del quehacer de docencia y por ende a que asuma un protagonismo y rol activo.

Hipótesis 4: El liderazgo académico influye directa y positivamente en el rol activo.

#### 1.5. CONFIANZA Y ROL ACTIVO

En este contexto, Harutyunyan (2014) señala que los docentes juegan un papel importante y si están al tanto de esto y tienen la suficiente conciencia de la situación, pueden ser una parte clave en la formación de los estudiantes porque muchas veces son fuentes de consejos para adolescentes y pueden ser una fuente para transmitirles la confianza en sí mismos, impactando en su rol activo como individuo. Monereo, Sánchez-Busqués y Suñé (2012) señala que el profesorado universitario que forma profesionales se le plantea el reto de transformar sus concepciones, estrategias didácticas, sus modos de relación, sentimientos de autoeficacia y autoconcepto para que los alumnos se conviertan en parte fundamental de su rol activo y sean el centro de su aprendizaje de una forma contextualizada.

Hipótesis 5: La confianza influye directa y positivamente en el rol activo.

#### 1.6. CONFIANZA Y CONDUCTA INTRAEMPREDEDORA

Moriano *et al.* (2014) indican que existe una relación entre conducta intraemprededora y confianza, siendo importante reforzar el papel que ejercen los líderes en alentar y apoyar las iniciativas de los empleados, explorando nuevas oportunidades, desarrollar nuevos

productos o mejorar procedimientos de trabajo. Hayton (2005) resalta la importancia de contar con buenas prácticas en la gestión de recursos humanos como factor clave en la cultura organizacional, donde un entorno que busque equilibrar los intereses individuales y colectivos ha de estar fundamentado en procesos de cooperación y desarrollo de confianza.

Hipótesis 6: La confianza influye directa y positivamente en la conducta intraemprendedora.

#### 1.7. ROL ACTIVO Y CONDUCTA INTRAEMPRENDEDORA

La conducta intraemprendedora es asociada al de emprendimiento corporativo, sin embargo, Sharma & Chrisman (2007) señalan que el emprendimiento corporativo es concebido a nivel de organización, mientras que la conducta intraemprendedora se vincula a un nivel individual, entonces en la organización, la conducta intraemprendedora se desarrolla a partir de actos individuales, asumiendo un rol activo se desvían de su rutina habitual persiguiendo nuevas oportunidades de negocio que entregan un beneficio a la organización. Según Cabana *et al.* (2018), los actuales desafíos de la educación superior, hace necesario que las organizaciones de educación integren de forma planificada al estudiante en la co-creación de innovaciones en procesos de apoyo y en los servicios educacionales.

La disposición tendiente a lograr un aprendizaje que muestra un estudiante, al abordar una determinada tarea de manera significativa, implica interés y desafío, más allá de una motivación extrínseca, como lo podría ser una calificación o la presión docente (Silva y Maturana, 2017). Esta misma disposición podría llevar al estudiante a realizar acciones complementarias a las que se generan por una motivación extrínseca.

Hipótesis 7: El rol activo influye directa y positivamente en la conducta intraemprendedora.

#### 1.8. CONFIANZA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Rand Corporation (2012) señala que las nuevas experiencias del aprendizaje significativo serán colaborativas, basadas en proyectos o en problemas y respaldadas por relaciones personales que permitan a las y los estudiantes practicar las nuevas competencias de colaboración y comunicación hasta dominar estas destrezas. Según Leadbeater (2008) los alumnos necesitan relaciones personales que les motiven a aprender y para motivar a alguien, suele ser necesario fomentar la confianza y la capacidad, impulsar las aspiraciones y las ambiciones personales, establecer metas alcanzables y retos planificados, además de ofrecer reconocimientos junto con recompensas relevantes. Cabana *et al.* (2018) consideran que los estudiantes se comprometen con su carrera, si las decisiones de sus directivos hacen “rentable la inversión” que ellos realizan durante el pregrado, al proveer una educación de calidad y simultáneamente potencian la marca e imagen corporativa de la Institución de Educación Superior (IES).

Según Razeto (2017) las ventajas que la confianza trae para las organizaciones también alcanzan a las organizaciones escolares debido a que éstas basan su acción en las relaciones interpersonales a partir de los distintos roles que asumen sus miembros. La confianza influye en un mejor desempeño académico de profesores y estudiantes, ya que la confianza funciona como lubricante para la cooperación, aumentando la productividad.

Hipótesis 8: La confianza influye directa y positivamente en el aprendizaje significativo.

### 1.9. ROL ACTIVO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Las universidades a nivel internacional y en particular las chilenas, están insertas en transformaciones del sistema educativo, centrado en la promoción del aprendizaje significativo del estudiante. Según Sánchez, Moreira y Caballero (2009) el fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje significativo, promueve la autonomía del alumno, quien aprende a través de los contenidos y la propia experiencia de trabajo en el aula, asumiendo responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo.

Se puede señalar que es tarea del estudiante preguntar en cada momento didáctico por el significado, por las relaciones y resonancias de valor del asunto sobre el cual trabaja, “Ese esfuerzo constante de atribución de significados es el que ayudará al alumno a transformar, paulatinamente, su habitual manera de ver y pensar” (Klien, 2014). Un concepto muy ligado al del rol activo es el del aprendizaje activo, según Bakir (2011) el aprendizaje activo, se da cuando los estudiantes en vez de tan solo escuchar, desarrollan habilidades relacionadas con los conceptos aprendidos, realizan análisis, síntesis y evaluación del conocimiento al discutir con otros estudiantes.

Hipótesis 9: El rol activo influye directa y positivamente en el aprendizaje significativo.

### 1.10. CONDUCTA INTRAEMPREDEDORA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Cabana *et al.* (2018), consideran como intraemprededor aquel estudiante que se comporta como emprendedor dentro de la organización educativa, debido a que sus niveles de satisfacción, identificación y fidelidad lo motivan a implementar proyectos que vayan en beneficio de la IES, contribuyendo en la innovación de su cadena de valor y asumiendo riesgos asociados a la realización de actividades complementarias a las actividades formales del pregrado, también consideran que las IES deben establecer estrategias, con el propósito de fortalecer ecosistemas que instalen una cultura de innovación de los estudiantes que lo lleven a liderar iniciativas extracurriculares asumiendo un rol activo en sus cursos de pregrado, con una mayor disposición al riesgo, y fortaleciendo la identificación con la misma Universidad.

Campo (2012), afirma para las IES, el intraemprendimiento desde un enfoque de desarrollo humano integral, permite a la comunidad educativa; construir conocimientos y desarrollar hábitos, actitudes y valores necesarios para generar acciones orientadas al mejoramiento personal y a la transformación del entorno y de la sociedad.

Hipótesis 10: La conducta intraemprededora influye directa y positivamente en el aprendizaje significativo.

### 1.11. MODELO CAUSAL

Considerando las relaciones anteriores, en la figura 1 se muestra el modelo causal propuesto y que busca identificar el impacto multidimensional del liderazgo académico presente en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería ULS, como una influencia y explicación del aprendizaje significativo de sus estudiantes.

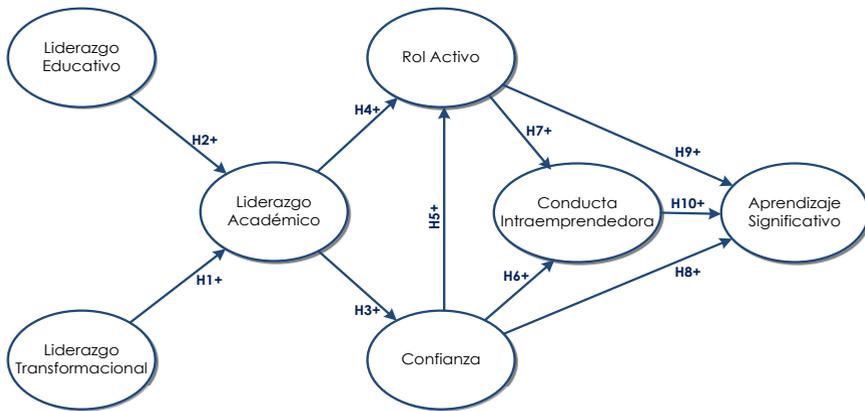


Figura 1. Modelo causal.

## 2. MÉTODOS

Para validar el modelo propuesto, se presenta un estudio empírico, donde el método empleado para recoger la información está basado en una encuesta aplicada a alumnos pertenecientes a la Facultad de Ingeniería ULS. El tamaño conocido de la población es 2.479 estudiantes. La investigación de carácter exploratorio se apoyó en el software Smart PLS, que determinaron si los constructos e indicadores cumplieron con los análisis de fiabilidad y validez, además de determinar las cargas factoriales también llamados indicadores PATH, los que demostraron si las hipótesis efectivamente se aceptan o de lo contrario se rechazan. El trabajo de campo se realizó de manera personal y vía online, en tabla 1 se entregan detalles de la ficha técnica de investigación.

Tabla 1. Ficha técnica de la investigación

Tipo de muestreo	Muestreo intencional aleatorio simple
Nivel de confianza	95%; $z=1,96$ ; $p=q=0,5$ (5% error y 95% confiabilidad)
Tamaño muestral	340 estudiantes
Unidad de análisis	Facultad de Ingeniería de La Universidad de La Serena
Recogida de información	Cuestionario presencial y online
Variables de evaluación (instrumento)	Aprendizaje Significativo (AS) Conducta Intraemprendedora (CI) Confianza (CO) Liderazgo Académico (LA) Liderazgo Educativo (LI) Liderazgo Transformacional (LTF) Rol Activo (RA)
Tipo de pregunta encuesta	Politómicas tipo Likert (1 a 5) puntuaciones o categorías y de selección
Trabajo de campo	Entre noviembre y diciembre de 2018

## 2.1. FIABILIDAD INDIVIDUAL DE LOS INDICADORES

Con la finalidad de evaluar la viabilidad del análisis factorial, se cuantificó el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que para cada uno de los factores fue superior a 0,50 y la prueba de esfericidad de Bartlett (PEB) la que debe ser significativa ( $p < 0,05$ ). Para esto se utilizó el software SPSS utilizando el método de extracción de máxima verosimilitud, en tabla 2 se muestran los resultados observados.

Para aceptar un indicador como integrante de un constructo se consideró las cargas factoriales con valores superiores a 0,4 sugerido por Hair *et al.* (2014), no obstante, para obtener más rigurosidad en los datos se eliminaron aquellas cargas factoriales con valores inferiores a 0,5. La variable RA1, no cumple con el mínimo establecido y por tanto es eliminada.

Tabla 2. Índice KMO, PEB y Carga Factorial

Constructo	KMO	Significancia de Bartlett	Indicador	Carga Factorial ( $\lambda$ )
Aprendizaje Significativo (AS)	0,814	0,000	AS1: Relacionar conceptos	0,810
			AS2: Asignar valor	0,818
			AS3: Aplicación aprendizaje	0,829
			AS4: Proyectos de innovación	0,678
Conducta Intraemprendedora (CI)	0,830	0,000	CI1: Valor a la universidad	0,824
			CI2: Valor a la sociedad	0,768
			CI3: Docentes motivan acciones	0,759
			CI4: Automotivación	0,708
			CI5: Involucrar en acciones	0,692
Confianza (CO)	0,852	0,000	CO1: Respetar opinión	0,675
			CO2: Reducir vulnerabilidad	0,767
			CO3: Espacios para crear confianza	0,640
			CO4: Consultar a profesores	0,723
			CO5: Acciones para crear confianza	0,752
Liderazgo Académico (LA)	0,642	0,000	LA1: Educación libre exclusión	0,656
			LA2: Fomentan integración	0,770
			LA3: Fomentan liderazgo	0,756
			LA4: Compartir valores	0,791
			LA5: Perspectivas de aprendizaje	0,730

Liderazgo Educativo (LI)	0,729	0,000	LI1: Recurso tecnológico	0,668
			LI2: Aumentar el valor	0,749
			LI3: Reconocer logros	0,722
			LI4: Eliminar incertidumbre	0,731
			LI5: Estimulan el esfuerzo	0,758
			LI6: Desarrollar fortalezas	0,764
Liderazgo Transformacional (LTF)	0,522	0,000	LTF1: Potencian fortalezas	0,744
			LTF2: Comprometen, fidelizan	0,782
			LTF3: Estimulan innovación	0,761
			LTF4: Lideran acorde al perfil	0,802
			LTF5: Fomentan compromiso	0,708
Rol Activo (RA)	0,871	0,000	RA1: Participación en CEC	0,403
			RA2: Compromiso en formación	0,760
			RA3: Mejora de competencias	0,825
			RA4: Mejora redes de apoyo	0,825
			RA5: Mejora colocación laboral	0,707

## 2.2. FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL CONSTRUCTO

Para evaluar la consistencia interna de los indicadores que miden los constructos reflectivos, se analiza la fiabilidad del constructo por medio del Alfa de Cronbach y el coeficiente de fiabilidad compuesta (IFC). El Alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir.

En la Tabla 3 se muestra que el Alfa de Cronbach presenta una alta consistencia interna en los 7 constructos analizados, ya que supera los niveles recomendados de 0,7 (George & Mallery, 2010). De la misma forma, el índice de fiabilidad compuesta (IFC) de un constructo permite medir la consistencia interna del bloque de indicadores, es decir, las variables observables del constructo. En la tabla 3 se observa que el IFC supera los valores recomendados de 0,7. Por lo tanto, se verifica la consistencia interna de las variables del instrumento de evaluación.

## 2.3. VALIDEZ CONVERGENTE

La validez convergente se comprueba a través de la varianza extraída media (AVE) de los constructos. En la tabla 3, el coeficiente AVE para todos los valores alcanzados superan

el valor mínimo recomendado de 0,5 y son significativos al 95%, se confirma que las variables explican más del 50% de la varianza de sus constructos y por lo tanto existe validez convergente (Esposito *et al.*, 2010).

Tabla 3. Alfa de Cronbach, Índice de Fiabilidad Compuesta y Validez Convergente

Constructo	Alfa de Cronbach	IFC	Validez Convergente (AVE)
Aprendizaje Significativo (AS)	0,790	0,866	0,618
Conducta Intraemprendedora (CI)	0,809	0,866	0,564
Confianza (CO)	0,758	0,837	0,509
Liderazgo Académico (LA)	0,795	0,859	0,551
Liderazgo Educativo (LI)	0,827	0,874	0,537
Liderazgo Transformacional (LTF)	0,817	0,872	0,578
Rol Activo (RA)	0,794	0,867	0,621

#### 2.4. VALIDEZ DISCRIMINANTE

Los valores de la matriz de correlaciones entre constructos que está formada por la raíz cuadrada del coeficiente AVE debe ser superior al resto de su misma columna (Espejel, Camarena y Sandoval, 2013). Al respecto, se indica un procedimiento inverso en donde se calcula la raíz cuadrada de la AVE, que ha de ser mayor que las correlaciones que presentan con el resto de los constructos, los resultados de acuerdo a tabla 4 son: AS: 0,786; CI: 0,751; CO: 0,713; LA: 0,742; LI: 0,733; LTF: 0,760 y RA: 0,788, lo que corresponde a indicadores que garantizan la validez discriminante del modelo propuesto.

Tabla 4. Validez Discriminante

Constructo	AS	CI	CO	LA	LI	LTF	RA
AS	0,786						
CI	0,433	0,751					
CO	0,463	0,505	0,713				
LA	0,399	0,488	0,645	0,742			
LI	0,357	0,479	0,578	0,692	0,733		
LTF	0,406	0,429	0,577	0,630	0,706	0,760	
RA	0,553	0,499	0,470	0,334	0,304	0,306	0,788

### 3. RESULTADOS

La metodología estadística utilizada para analizar las hipótesis propuestas es el modelo de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modeling, SEM), técnica que permite combinar tanto la regresión múltiple como análisis factorial, permitiendo al investigador evaluar las muy complejas interrelaciones de dependencia y al mismo tiempo incorporar los efectos del error de medida sobre los coeficientes estructurales del modelo (Cupani, 2012).

Para ello se aplican los Mínimos Cuadrados Parciales (Partial Least Squares, PLS), debido a que este método está orientado a modelos de carácter predictivo y exploratorio, en donde el conocimiento teórico no está del todo desarrollado, como es el caso del modelo propuesto, que es un modelo propio con recolección de algunas teorías. Para los análisis se utilizó el software SmartPLS.

#### 3.1. VALIDACIÓN DEL MODELO ESTRUCTURAL

El Test de Stone-Geisser ( $Q^2$ ) se usa como criterio para medir la relevancia predictiva de los constructos dependientes y se calcula por medio de la técnica Blindfolding. En el caso de que la  $Q^2 > 0$ , indica que el modelo tiene relevancia predictiva. En caso contrario, no la tiene (Chin, 1998), los resultados evidencian que el modelo tiene relevancia predictiva para todos los constructos dependientes, los mejores comportamiento se obtienen en el constructo Liderazgo Académico ( $Q^2=0,266$ ), que es dependiente del Liderazgo Educativo y Liderazgo Transformacional, por ello, fortalecer las habilidades de los directivos conectadas con el quehacer educacional del centro educativo se constituye en un factor potenciador del liderazgo académico, este último, es relevante al tener un buen comportamiento predictivo en la Confianza ( $Q^2=0,230$ ) del estudiantado del centro educativo, que sumado al Rol Activo y Conducta Intraemprendedora, tienen relevancia predictiva del Aprendizaje Significativo ( $Q^2=0,204$ ) del estudiante, entonces, las estrategias que emprenda un centro educativo deben considerar articular adecuadamente el Liderazgo Académico con una mayor intervención del estudiante en su propio aprendizaje, que fortalezca tanto su Confianza, como su Rol Activo y su Conducta Intraemprendedora.

Se evalúan las relaciones causales que se proponen en el modelo, por medio de la varianza explicada ( $R^2$ ) (Johnson & Kuby, 2011). La varianza explicada de las variables endógenas o dependientes debe ser igual o mayor que 0,1. Como se aprecia en tabla 5, todos los constructos cumplen con este criterio.

Se puede apreciar como el valor  $R^2$  para el Aprendizaje Significativo es de 0,571, lo que quiere decir que el 57,1% de la varianza de este constructo es explicada por el modelo, lo que según Henseler, Ringle & Sinkovics (2009) modelos con  $R^2$  sobre 0,33 se consideran moderados. Así, se desprende que el liderazgo académico es un activo estratégico, pues su impacto en el estudiante se genera evolutivamente en procesos de aprendizajes y enseñanzas de largo plazo, por lo que es necesario invertir en crear una comunidad con cultura de aprendizaje colaborativo que le dé sostenibilidad a un quehacer académico que con convicción deberá lograr que cada estudiante actúe con confianza, rol activo y con conducta intraemprendedora. La validez estadística de estas relaciones se hará seguidamente mediante el contraste de hipótesis.

### 3.2. ÍNDICE DE BONDAD DE AJUSTE (GOF)

Esposito *et al.* (2010) sugiere un criterio global de bondad de ajuste para los modelos estructurales PLS. Estos autores proponen que el índice de bondad de ajuste global se dé por medio de la raíz cuadrada de la multiplicación de la media aritmética del análisis de la varianza extraída (AVE) y la media aritmética de la varianza explicada ( $R^2$ ) de las variables endógenas o dependientes. Como se observa en tabla 5, el índice de bondad de ajuste (GoF) es 0,57 demostrando que se tiene un buen ajuste en el modelo de medida y en el modelo estructural, cumpliendo así con el criterio empírico de que la medida de bondad de ajuste debe variar entre 0 y 1, a mayor valor, mejor será el índice (Tenenhaus, 2008), el resultado de bondad de ajuste global (GoF=0,57) alcanzado en este estudio, está en línea con la validación del modelo estructural y sugiere que es aceptable la utilización de dicho modelo, sea por autoridades y/o directivos de la educación, para contrastar el Aprendizaje Significativo del estudiantado de un centro educativo.

Tabla 5. Test de Stone-Geisser ( $Q^2$ )

Constructo	AVE	$R^2$	$Q^2$
Liderazgo Académico (LA)	0,551	0,718	0,266
Rol Activo (RA)	0,621	0,424	0,053
Confianza (CO)	0,509	0,513	0,230
Conducta Intraemprendedora (CI)	0,564	0,641	0,186
Aprendizaje Significativo (AS)	0,618	0,571	0,204
Liderazgo Educativo (LI)	0,537		
Liderazgo Transformacional (LTF)	0,578		
Bondad de Ajuste GOF	0,57		

### 3.3. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

El Path análisis, es un método que permite evaluar el ajuste de modelos teóricos en los que se proponen un conjunto de relaciones de dependencia entre variables. Chin (1998) propone para ser considerados aceptables, los coeficientes path estandarizados deberían alcanzar como mínimo un valor de 0,2, e idealmente situarse por encima de 0,3. En cuanto al cálculo del error estándar de los parámetros, se debe verificar la condición del estadístico  $T \geq 1,96$  (Kwong, 2013). Los resultados del contraste de hipótesis se aprecian en tabla 6.

*Tabla 6.* Coeficientes Paths, Estadístico T y Contraste de las Relaciones

Hipótesis	Relaciones	Paths ( $\beta$ )	Valor T (Bootstrap)	Contraste
H1+	LTF à LA	0,284	5,396**	Acepta
H2+	LI à LA	0,490	9,725**	Acepta
H3+	LA à CO	0,643	17,112**	Acepta
H4+	LA à RA	0,254	2,744**	Acepta
H5+	CO à RA	0,437	6,395**	Acepta
H6+	CO à CI	0,336	6,508**	Acepta
H7+	RA à CI	0,345	5,917**	Acepta
H8+	CO à AS	0,224	4,102**	Acepta
H9+	RA à AS	0,381	6,227**	Acepta
H10+	CI à AS	0,239	2,010**	Acepta

\*\* : t-value >1,96 (p-value<0,05)

Los análisis realizados al modelo causal ratifican con confiabilidad estadística que el liderazgo académico presente en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Serena, se genera a partir de la gestión sistémica de dos variables; Liderazgo transformacional y liderazgo educativo. Estas variables explican en un 71,8% la varianza del liderazgo académico instalado en la Facultad de Ingeniería, y de manera simultánea logra explicar la confianza en un 51,3% y al rol activo en un 42,4%, siendo a su vez estos dos últimos las variables que explican en un 64,1% la varianza de la conducta intraempresarial, para que finalmente, las últimas tres mencionadas expliquen en un 57,1% la varianza del aprendizaje significativo de los alumnos, un valor relevante según Medina, López de Llergo y Díaz (2012).

#### 4. DISCUSIÓN

Con estos resultados se confirma la influencia significativa del liderazgo académico, en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería. Este proceso de influencia, demanda del docente un desempeño que además de concentrarse en la enseñanza de conocimientos y técnicas ad-hoc a cada asignatura de pre grado, deberá complementarlo con la enseñanza y lograr desarrollos en la confianza, rol activo y conducta intraempresarial de los estudiantes, para recién lograr en ellos(as) un aprendizaje significativo en sus procesos educativos en pregrado.

Los resultados univariantes de esta investigación evidencian que los docentes de la Facultad de Ingeniería, deben mejorar la gestión sistémica en el estándar requerido, de las variables que influyen en el aprendizaje significativo, pues sus niveles se encuentran

en un rango bajo (41 a 60%) a medio (61 a 80%), según la escala usada en Cabana *et al.* (2016). Para el caso del liderazgo académico se evidenció un nivel de 58,0% (liderazgo educativo 61,4 % y liderazgo transformacional 55,0 %), confianza del estudiante un 59%, rol activo un 59% y conducta intraemprendedora un 61,5%. Generando en su conjunto un nivel medio-bajo de aprendizaje significativo, equivalente a un 60,8%, lo que establece un desafío estratégico para los directivos y docentes de las diferentes carreras de la Facultad de Ingeniería y de los directivos de la ULS.

Respecto a las variables que influyen positiva y directamente en el aprendizaje significativo, el rol activo es el que tiene un mayor impacto positivo, seguido por la conducta intraemprendedora y la confianza del estudiante, pues presentan coeficiente estandarizado de 0,38, 0,239 y 0,224, respectivamente. Complementariamente, el liderazgo educativo es más influyente en el liderazgo académico, seguido por el liderazgo transformacional, pues sus coeficientes estandarizados son 0,49 y 0,284, respectivamente. Esto último, evidencia que la sinergia de ambos estilos de liderazgos en la Facultad de Ingeniería, dependen más del ejercicio pertinente y efectivo del liderazgo educativo.

Los dos estilos de liderazgos, el educativo y el transformacional explican significativamente la varianza del liderazgo académico (71,8%). Ambos se deben ejecutar en paralelo y de forma pertinente, para que el liderazgo académico genere los resultados esperados a nivel del estudiante y al menos la carrera. El liderazgo educativo que se desarrolla en el aula o espacios de enseñanza, permitirá a los estudiantes lograr los resultados aprendizaje de cada asignatura de pregrado, ejecutando para ello estrategias de aprendizajes interactivas que motivarán a los estudiantes a lograr el nivel de desempeño requerido por los objetivos de cada asignatura. Complementariamente, el liderazgo transformacional que ejercen los docentes, desarrollará el potencial de sus estudiantes durante la asignatura que dicta y la carrera, fortaleciendo la instalación de las actitudes, valores y competencias según la razón de ser y el perfil de egreso de la carrera.

Las estrategias centradas en mejorar la contribución del liderazgo académico en; la confianza, el rol activo y la conducta intraemprendedora de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, se deben convertir en decisiones estratégicas, ejecutándose periódicamente prácticas docentes innovadoras con perspectiva estratégica, consistentes con su modelo educativo, la razón de ser de la carrera y con las competencias que crecientemente están demandando el mercado laboral y la sociedad. Este escenario se confirma con significancia estadística, dado que el liderazgo académico explica la varianza de la confianza de los estudiantes en un 51,3% y en conjunto ambos constructos explican la varianza del rol activo de los estudiantes en un 42,4%. Complementariamente, el rol activo y la confianza explican en un 64,1% la varianza de la conducta intraemprendedora del estudiante.

Por lo tanto, un liderazgo académico ejecutado pertinentemente al contexto “sico-socio-cultural” de la Facultad de Ingeniería y de la Universidad de La Serena, permitiría la construcción de un ecosistema de aprendizaje donde el estudiante; primero podrá potenciar su confianza, así estará predispuesto a asumir objetivos académicos desafiantes y elevará su autoexigencia no conformándose sólo con aprobar sino y por sobre todo por aprender conocimientos y técnicas de valor para su futuro laboral, aunque esto implica asumir más riesgo durante el pregrado. Segundo, el estudiante asumirá un rol activo basado en parte en la confianza que ya ha desarrollado, será participativo, proactivo y exigirá al docente a mejorar continuamente sus prácticas y estrategias de enseñanza y evaluación de las mismas, impulsándolo a que busque aprendizajes interactivos, colaborativos y de valor

para el presente y futuro del estudiante. Además la influencia conjunta de la confianza y el rol activo fortalecerá la conducta intraemprendedora de los estudiantes, motivándolos a contribuir periódicamente con innovaciones en los diferentes procesos de pregrado donde participa, porque están recibiendo una enseñanza de calidad y valor (pues al tener un rol activo y confianza ese resultado es lo mínimo que les da satisfacción), situación que además los llevará a contribuir activamente en toda la Universidad, con los stakeholders con quienes interactúa y con la sociedad.

Finalmente, de forma indirecta el liderazgo académico y con influencia directa la confianza, el rol activo y conducta intraemprendedora del estudiante, explican un 57,1% de la varianza del aprendizaje significativo de los estudiantes, por lo que imprescindiblemente los docentes deben asumir periódicamente prácticas innovadoras en el aula o ecosistemas de aprendizajes. Así lograr un aprendizaje significativo, requiere planificar la eliminación de todas aquellas actividades o prácticas que no le dan valor a un estudiante, que se entiende posee confianza sostenible y un rol activo, estudiantes que necesitan espacios y el tiempo apropiado para la reflexión y la autorreflexión de los contenidos de cada asignatura y lo interactuado en pregrado, pues son estos espacios los que le permiten crecer profesionalmente y como individuo. Este proceso reflexivo y autorreflexivo debe posibilitar construir conocimientos, debe ser capaz de integrar el conocimiento y llevarlo a la práctica, es decir el estudiante debe asumir una conducta intraemprendedora en iniciativas académicas curriculares y extracurriculares, pues principalmente a través de este proceso planificado interno y externo a la ULS (reafirmando la relevancia de potenciar efectivamente la vinculación con el medio), proceso interactivo, teórico y crecientemente real, que potenciará en el estudiante un aprendizaje significativo.

## 5. CONCLUSIONES

Se concluye que el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la ULS requiere de una correcta y proactiva gestión de las variables que explican su variabilidad y por ende influyentes directa y positiva, en este caso la confianza, el rol activo y la conducta intraemprendedora, como también del liderazgo académico (liderazgo transformacional y liderazgo educacional), que afectan de manera indirecta y positivamente sobre el aprendizaje significativo.

Se puede afirmar que el liderazgo académico es un proceso de influencia, que se ejecuta considerando el “contexto psico-socio-cultural” de los estudiantes y del centro de educación superior, generando una participación activa de los estudiantes, innovadora y contribuyente a los objetivos personales, académicos y organizacionales, fortaleciendo el aprendizaje significativo de los estudiantes y el valor de la carrera y del centro de educación superior.

Construir un ecosistema de aprendizaje que movilice a los docentes y estudiantes a transitar activamente por el camino de innovar en la docencia para generar aprendizajes significativos, es un trabajo de todos y un proceso continuo. Se debe contar con una masa crítica de docentes y estudiantes, con interés en ajustar y/o eliminar todo aquello que no le da valor al aprendizaje, a través de iniciativas intraemprendedoras donde el estudiante asume un rol activo, cuyo protagonismo es creciente por los niveles sostenibles de su confianza.

Avanzar en este desafío requiere imprescindiblemente del compromiso de los directivos de la Universidad, cuyos liderazgos deben impulsar el diseño e implementación de políticas ad hoc, incentivos (intrínsecos y extrínsecos) y procedimientos de evaluación y seguimiento del logro de objetivos personales, académicos y organizacionales, creando así las condiciones que lleven a los académicos y estudiantes a desarrollar un ecosistema mejoramiento continuo docente, donde la investigación y extensión son de valor en un centro de educación superior, en la medida que sus resultados se integran y contribuyan a la docencia, de allí entonces que son procesos que están al “servicio” de la docencia y su innovación.

Si un centro de educación superior decide invertir sosteniblemente en innovar en la docencia, claramente será una inversión de alta rentabilidad social y deben ser ejecutados por docentes con vocación, que estarán día a día en el aula entregando a los estudiantes, aquello que esté de acuerdo a sus expectativas, a los desafíos de una sociedad globalizada, que paso a paso se debe conectar más con la economía del bien común, formando así personas con capacidad para gestionar un flujo creciente de cambios de valor, estudiantes con talento pues gestionarán complejidades que van a ir incrementándose y no se necesitan personas y menos se deben formar estudiantes que tengan una actitud pasiva y obediente, que a todo lo que se les plantee ellos o ellas digan sí.

Es recomendable que la universidad evalúe y realice un seguimiento del liderazgo académico (y sus dos componentes), del valor de potenciar la confianza de los estudiantes, la contribución de formar estudiantes con un rol activo y conductas intraempreedoras, que son necesarias para luego generar aprendizajes significativos. Así dispondrá de información fidedigna para continuar invirtiendo en el potenciamiento de un ecosistema docente innovador, pues concluiría que es rentable socialmente y será una evidencia que la universidad está cumpliendo con los compromisos estratégicos que están en su modelo educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akilli, H.S., Alkaya, A., Akilli, H. & Kizilboga, R. (2014). The relationship between perceived academic leadership style and support for strategic planning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 897-901.
- Álvarez, J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2014). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- Bakır, S. (2011). Is it possible to have students think creatively with the help of active learning techniques? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2533-2539.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Cabana, S. R., Cortes, F., Aguilera, M. y Vargas, F. (2018). Factores Determinantes para el Intraemprendimiento Social: El Caso de los Estudiantes de Ingeniería de la Universidad de La Serena, Chile. *Formación Universitaria*, 11(2), 87-98.
- Cabana, S. R., Cortes, F., Vega, D. y Cortes, R. (2016). Análisis de la fidelización del estudiante de ingeniería con su centro de educación superior: desafíos de gestión educacional. *Formación Universitaria*, 9(6), 93-104.
- Campo, M. (2012). *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Chin, W. (1998). The Partial Least Squares approach to Structural Equation Modelling. In G. A. Marcoulides. *Modern Methods for Business Research*, 8, 295-336.
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 1(1), 186-199.
- De La Fuente, H., Marzo, M. y Reyes, M. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca. *Ingeniare: Revista chilena de ingeniería*, 18(3), 350-363.
- Espejel, J., Camarena, D. y Sandoval, S. (2013). Alimentos tradicionales en sonora, México: factores que influyen en su consumo. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 24(53), 127-139.
- Esposito, V., Chin, W., Henseler, J. & Wang, H. (2010). *Handbook of partial leastsquares: Concepts, Methods and applications*. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. United States of America, Boston: Allyn y Bacon.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. United States of America: Pearson.
- Harutyunyan, L. (2014). *Empoderamiento: una solución para evitar y manejar el ambiente conflictivo en el aula* (Tesis de magister). Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Harvey, S., Royal, M. & Stout, D. (2003). Instructor's Transformational Leadership: University Student Attitudes and Ratings. *Psychological Reports*, 92(2), 395-402.
- Hayton, J. C. (2005). Promoting corporate entrepreneurship through human resource management practices: A review of empirical research. *Human Resource Management Review*, 15(1), 21-41.
- Henseler, J., Ringle, C. & Sinkovics, R. (2009) The use of partial least squares path modeling in international marketing advances. *Advances in International Marketing*, 20, 277-319.
- Johnson, R. R. & Kubly, P. J. (2011). *Elementary statistics*. United States of America, Boston: Brooks/Cole Cengage Learning.
- Klien, L. (2014). *La pedagogía ignaciana: su origen espiritual y su configuración personalizada*. Quito (Cumbayá).
- Kwong, K. (2013). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Techniques Using SmartPLS. *Marketing Bulletin*, 24(1), 1-32.
- Leadbetter, J. (2008). Learning in and for interagency working: making links between practice development and structured reflection. *Learning in Health and Social Care*, 7(4), 198-208.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Martínez, Z., Páramo, M. F., Guisande, M. A., Tinajero, C., Da Silva, L. y Rodríguez, M. S. (2014). Apoyo social en universitarios españoles de primer año: propiedades psicométricas de Social Support Questionnaire-Short Form y el Social Provisions Scale. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 102-110.
- Medina, A. y Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 91-113.
- Medina, B., López de Llergo, L. M. y Díaz, A. (2012). La Medición De Datos Cualitativos, Una Tendencia En Investigación Social: Análisis Del Caso De La Facultad De Contaduría Y Administración, Unidad Culiacán. *Ra Ximhai*, 8(2), 287-295.
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S. y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 79-101.
- Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Quirriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (25), 29-56.

- Moriano J., Molero, F., Topa, G. & Levy, J. (2014). The influence of transformational leadership and organizational identification on intrapreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10(1), 103-119.
- Noland, A. K. (2005). *The Relationship between Teacher Transformational Leadership and Student Outcomes*. Oxford (Ohio): Miami University.
- OECD (2018), *OECD Economic Surveys*. Chile 2018: OECD Publishing.
- Patiño, H. (2012). Educación humanista en la universidad. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23-41.
- Pounder, J. S. (2008). Transformational Classroom Leadership: A Novel Approach to Evaluating Classroom Performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(3), 233-243.
- Rand Corporation (2012). *Teachers Matter: Understanding Teachers' Impact on Student Achievement*. Santa Mónica: RAND Corporation Corporate Publication Series.
- Razeto, A. (2017). Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 61-76.
- Sánchez, I., Moreira, M. y Caballero, C. (2009). Implementación de una propuesta de aprendizaje significativo de la cinemática a través de la resolución de problemas. *Revista Chilena de Ingeniería*, 17(1), 27-41.
- Sharma, P. & Chrisman, S. (2007). Toward a Reconciliation of the Definitional Issues in the Field of Corporate Entrepreneurship\*. In Á. Cuervo, D. Ribeiro, S. Roig (eds), *Entrepreneurship: Concepts, Theory and Perspective* (pp. 83-103). Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131.
- Sinha, S. & Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371.
- Solarte, M. G., Salas, L. y Martínez, É. G. (2017). Estilos de liderazgo de hombres y mujeres en las pymes. *AD-minister*, (31), 25-46.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Tenenhaus M. (2008). Component-based structural equation modelling. *Total Quality Management*, 19(7/8), 871-886.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-148.

INVESTIGACIONES

## Rúbrica para evaluar un diseño curricular bajo el enfoque socioformativo

Rubric to evaluate a curriculum design  
under the socioformative approach

*Angélica Crespo-Cabuto<sup>a</sup>, Sonia Verónica Mortis-Lozoya<sup>a</sup>,  
Sergio de Jesús Tobón Tobón<sup>b</sup>, Sergio Raúl Herrera Meza<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), México.  
angelica.crespo@itson.edu.mx, sonia.mortis@itson.edu.mx

<sup>b</sup>Centro Universitario CIFE, México.  
stobon@cife.ws, sergioherrera@cife.edu.mx

### RESUMEN

El enfoque socioformativo considera la instrucción de los actores del proceso educativo, favoreciendo el aprendizaje integral, atendiendo los problemas del contexto colaborativamente, con idoneidad y compromiso ético. El objetivo de esta investigación fue establecer la validez de constructo y confiabilidad de una rúbrica para evaluar la aplicación de los 12 ejes esenciales del currículo por competencias bajo el enfoque socioformativo, mediante un análisis factorial exploratorio y confirmatorio. El instrumento se aplicó a 74 responsables de gestionar el currículo a nivel licenciatura, en universidades de México y países de Latinoamérica. Los resultados indican que la rúbrica tiene solución unifactorial, explica el 63.3% de la varianza del constructo. Se concluye que la rúbrica cuenta con validez de constructo y confiabilidad ( $\alpha = 0.94$ ), por lo que se recomienda su aplicación en universidades del país y de Latinoamérica para identificar el nivel de aplicación de los ejes esenciales del currículo.

*Palabras clave:* calidad educativa, evaluación curricular, validez de constructo, confiabilidad.

### ABSTRACT

The socioformative approach considers the training of the actors of the educational process, subserving the integral formation, collaboratively attending to the context's problems, with suitability and ethical commitment. The objective of this research was to establish the construct validity and reliability of a rubric to assess the application of the 12 essential axes of the competency curriculum under the socioformative approach, through exploratory and confirmatory factor analysis. The instrument was applied to 74 people responsible for managing the curriculum at a bachelor's level, in universities in Mexico and Latin American countries. The results indicate that the rubric presents unifactorial solution, it explains 63.3% of the variance of the construct. It is concluded that the rubric has construct validity and reliability ( $\alpha = 0.94$ ), so its application in universities of the country and Latin America is recommended to identify the level of application of the essential axes of the curriculum.

*Keywords:* Educational quality, Curriculum Evaluation, Construct validity, Reliability.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las universidades se han visto impactadas por las exigencias del contexto, el cual les demanda integrar elementos que son de suma importancia para la sociedad del conocimiento. Según Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona (2015), dichos elementos son: a) trabajo colaborativo, b) uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), c) gestión del cambio y d) gestión del conocimiento. A su vez, estos elementos inciden en los procesos educativos; los cuales requieren de la creación de programas educativos flexibles, que se adapten a los requerimientos sociales, solucionen los problemas que desfavorecen de manera directa la calidad de vida y permitan el crecimiento personal del individuo (Almonacid, Montes y Vásquez, 2009; Cevallos, 2014).

Para lograr atender los constantes desafíos, las universidades realizan procesos de diseño curricular de manera periódica con el fin de mantener la pertinencia y relevancia de los programas educativos y a su vez asegurar su calidad. Así mismo, buscan que los planes de estudio cuenten con acreditaciones por parte de organismos externos, los cuales reconocen el cumplimiento de estándares nacionales e internacionales que dan garantía a dichos procesos educativos y posiciona a la institución (Martínez, Tobón y Romero, 2017).

Ante este panorama, se ha identificado que para que el proceso de diseño curricular sea exitoso y permita que los programas educativos mantengan su reconocimiento a nivel nacional e internacional, es necesario que se consideren las exigencias sociales, con la finalidad de que las actualizaciones de la disciplina profesional sean directrices para establecer las competencias a alcanzar por los egresados y realizar mejoras en la organización del plan de estudio (Icarte y Labate, 2016; Cruz, Lemus, Ramos y Pujols, 2017).

Sin embargo, llevar a cabo estos procesos de innovación curricular en las entidades educativas de Educación Superior es un desafío constante; ya que las transformaciones sociales se viven de manera acelerada y generan urgencias que requieren cambios inmediatos en los procesos de formación. Con el fin de atender la realidad del contexto, dentro de las universidades las actualizaciones curriculares se llevan a cabo bajo plazos rigurosamente establecidos, lo cual desfavorece la participación, debate y reflexión de los expertos, y a su vez la posibilidad de ofertar programas educativos fortalecidos (Castro, Lira y Castañeda, 2017; Icarte y Labate, 2016).

Se han desarrollado diversas investigaciones orientadas al análisis de validez por medio de estudios exploratorios, así como la confiabilidad de instrumentos para evaluar el cumplimiento de los elementos que favorecen la calidad educativa. Algunos de ellos se enfocan a la práctica y habilidades del docente, como el estudio realizado por Agreda, Hinojo y Sola (2016) el cual valora la competencia digital de los profesores; así como el de Tobón, Pimienta, Herrera, Juárez y Hernández (2018), quienes validaron una rúbrica para medir las prácticas docentes efectivas.

Por otra parte, en diversos estudios se analizaron las propiedades psicométricas de instrumentos para asegurar su validez y confiabilidad, todos ellos aplicados a alumnos universitarios; tales como, los efectuados por Gutiérrez, Cabero y Estrada (2017), Landa y Ramírez (2018), López y Norzagaray (2016), Ortega, Martínez y Nieto (2016). En los cuáles se validaron instrumentos para evaluar: la competencia digital, la satisfacción y percepción con respecto al modelo de aula invertida, las razones de los estudiantes para ingresar a la universidad y el aprendizaje creativo, respectivamente.

Con relación al currículo en educación superior, algunas investigaciones tienen el objetivo de verificar su impacto en la calidad educativa. El estudio realizado por Almonacid *et al.* (2009), evaluó la pertinencia de un programa educativo desde la perspectiva de los graduados. Para ello construyeron dos modelos, el primero de ellos integró la variable de pertinencia individual y la pertinencia social de su formación; mientras que el segundo modelo se enfocó en identificar el nivel de competencias instrumentales y el nivel de competencias sistémicas. Para su validación se realizó un análisis exploratorio, confirmatorio y de fiabilidad, dando un resultado favorable para ambos modelos, ya que las variables seleccionadas como indicadores son pertinentes al constructo.

Asimismo, Lira-Valdivia (2014) desarrolló un estudio para evaluar el currículo donde diseñó un cuestionario de 248 ítems para valorar indicadores del proceso curricular, considerando dimensiones como: a) los principios curriculares, b) el perfil de ingreso y egreso, c) la estructura curricular, d) los elementos normativos institucionales, e) la autorregulación, f) la tutoría estudiantil, g) la infraestructura, y h) el seguimiento e idoneidad del currículo. Además, en esta investigación evaluativa, se efectuó la validez de contenido, los análisis para determinar la validez de constructo y la confiabilidad del instrumento, permitiendo respaldar la calidad y consistencia interna de dicho cuestionario.

Adicionalmente, González, Carabantes y Muñoz (2016) construyeron una escala con el propósito de conocer la perspectiva de los estudiantes sobre la calidad y cumplimiento de los programas de asignatura. En esta escala tipo Likert compuesta por 20 reactivos se consideran distintos elementos de los servicios educativos como los son la calidad del programa en general, de objetivos y contenidos, de la didáctica y evaluación; así como el cumplimiento de aspectos formales.

En este mismo sentido, Glaría, Carmona, Pérez y Parra (2016) realizaron un análisis factorial y de consistencia interna de una escala tipo Likert de 58 ítems, para la evaluación del currículum de programas universitarios de Fonoaudiología de una universidad tradicional de Concepción en Chile. Dicho instrumento, fue una adaptación de una escala elaborada por Schaufele (2011, citado por Glaría *et al.*, 2016) para la evaluación de programas, la cual consta de ocho dimensiones: a) pertinencia del Currículum, b) metodología de enseñanza y evaluación, c) distribución del tiempo, d) objetivos de las asignaturas, e) objetivos de la carrera, f) distribución de actividades de enseñanza-aprendizaje, g) equipo docente y h) cumplimiento de objetivos. Los resultados del análisis factorial permitieron confirmar las ocho dimensiones del instrumento. Así mismo, se obtuvo la consistencia interna a través del valor de *Alfa de Cronbach* de las dimensiones, los cuales se ubicaron entre 0,74 y 0,86.

Al considerar las investigaciones anteriores, se puede identificar que, al llevar a cabo procesos de evaluación curricular, las dimensiones de los instrumentos coinciden en los siguientes aspectos: a) pertinencia o idoneidad, b) malla o estructura curricular, c) competencias docentes, d) estrategias de enseñanza y aprendizaje, e) infraestructura. Sin embargo, no se consideran el proceso desde los diferentes niveles de concreción curricular, ni la participación de los diversos actores del proceso; excepto, en el estudio de Lira-Valdivia (2014), que es una investigación más amplia, dónde se valoran los elementos normativos instituciones y los principios curriculares.

Debido a la necesidad de abordar los procesos del diseño curricular de una manera más holística, el enfoque socioformativo presenta una propuesta para desarrollar el currículo, considerando la formación de los diferentes actores del proceso educativo (directores,

docentes, familias y estudiantes); con la finalidad de favorecer la formación integral a través de la comprensión y atención de problemas del contexto de manera colaborativa, así como la articulación de los diferentes saberes, con idoneidad y compromiso ético (Tobón, 2017).

Este enfoque presenta de manera integrada todos los elementos curriculares el contexto, los aspectos políticos, administrativos, financieros y educativos, a través socioformación; además, considera este proceso como permanente, transformador, continuo y de impacto en la atención de problema sociales (Tobón, 2017). Una de las principales características del enfoque, es que establece como aspecto fundamental el abordaje de los problemas del contexto en un momento determinado, como directriz del currículo; debido a que esto permite atender necesidades inmediatas, generando la reflexión y creatividad para la resolución de dicha problemática, con la finalidad de mejorar la calidad de vida, así como el desarrollo social y económico del contexto en el cual se desarrolla el proceso educativo (Prado, 2018; Tobón, 2017).

Una de las ventajas de efectuar una propuesta de diseño curricular por competencias bajo el enfoque socioformativo, es que permite atender cuatro retos principales: 1) la articulación con una visión global con la gestión curricular; 2) integrar el proceso como parte de la gestión de la calidad académica; 3) relacionarlo con la gestión de recursos, alianzas, gestión del talento humano y medición de resultados; y 4) planear las competencias bajo un proceso sencillo, a fin de facilitar que los docentes se impliquen y contribuyan en el proceso (Tobón, 2013).

Para desarrollar el diseño curricular bajo este enfoque, Tobón (2013) propone un modelo de Gestión Sistemática de la Formación por Competencias, integrado por doce fases que se desarrollan de manera sistemática y que son considerados como los ejes del currículo. La primera de ellas se enfoca en establecer el plan de acción a partir de las áreas de mejora del plan de estudios, para ello se requiere un equipo colaborativo que lidere el proceso. En la segunda fase se diseña el documento que integra el modelo educativo fundamentado bajo el enfoque socioformativo. En la tercera fase se realiza un estudio que considera el contexto interno y externo del entorno en el cual se desarrollará el currículo, estableciendo los retos como resultado de este proceso. Posterior a ello, se definen las competencias que se lograrán con el plan de estudios, así como el proceso que seguirá el estudiante para lograr su egreso. Durante la quinta fase se define el perfil que se requiere para el estudiante que ingresa al plan de estudios, así como las acciones de apoyo para reforzar sus competencias y el programa propedéutico a seguir. En la sexta fase se diseña la malla curricular donde se establecen los espacios de formación que cursará el estudiante (ver la figura 1).

La fase siete establece el reglamento de formación del estudiante, especificando el proceso de formación y evaluación de las competencias; continuando con la integración de los procesos de gestión académica que incluyen los aspectos docentes, de investigación, extensión y bienestar estudiantil. La novena fase formaliza la planeación y diseño de los espacios formativos, tales como proyectos.

En la décima fase se establecen acciones que permiten la gestión del talento humano, con el fin de contar con personal competente y que este se mantenga continuamente capacitado. Asimismo, se generan las políticas de gestión de recursos que atienden las acciones planteadas. Por último, es necesario definir las estrategias que favorecerán la formación integral del estudiante, contando con evidencias de este proceso de formación, como se muestra en la figura 1 (Tobón, 2013).

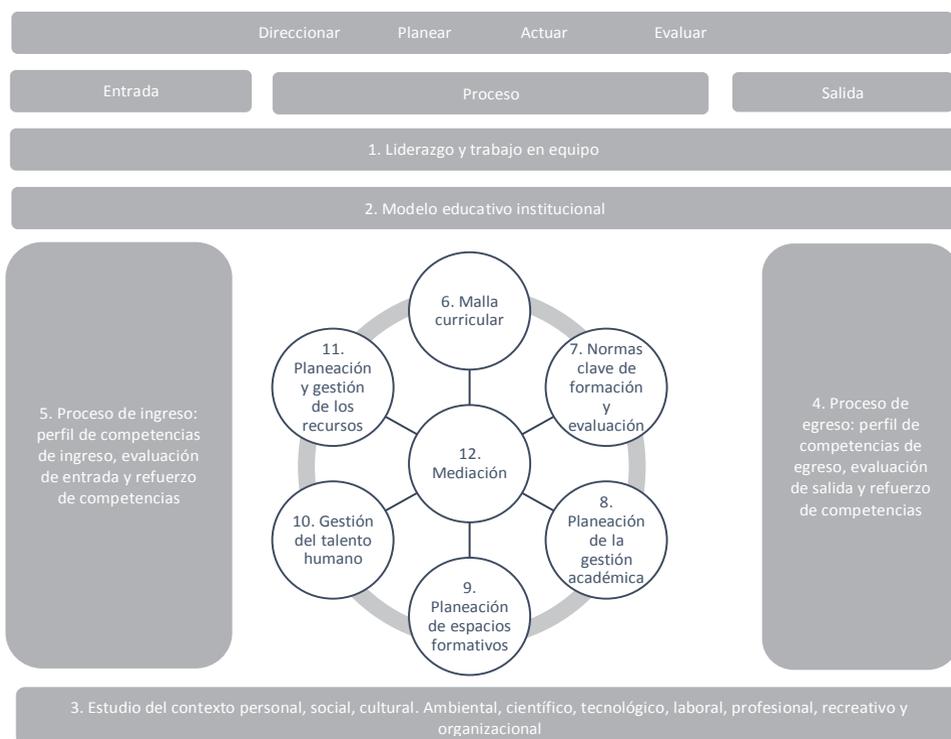


Figura 1. Síntesis del modelo de Gestión Sistémica de la Formación por Competencias (Tobón, 2013).

Otra de las características del enfoque, es que se deben de utilizar instrumentos más pertinentes para llevar a cabo la evaluación curricular, ya que se identifica la importancia de favorecer la actuación de las personas en los problemas del contexto. Debido a lo anterior, se propone una rúbrica analítica para facilitar la evaluación integral de un plan de estudios o del currículum, en la cual se establezcan los indicadores de calidad para definir criterios que midan las evidencias y productos desarrollados durante el proceso de diseño curricular, así como sus niveles de desempeño posibles, acorde a dichos indicadores, con la finalidad de identificar el nivel de logro y las áreas de oportunidad (Hernández, Tobón y Guerrero, 2016; Tobón, 2014).

Dadas las condiciones que anteceden, se diseñó una rúbrica para evaluar la metodología empleada en el diseño curricular bajo el enfoque socioformativo (Tobón, 2013), considerando como criterios teóricos las 12 fases para su desarrollo: 1) planeación del liderazgo y equipo de trabajo, 2) planeación de la realización o mejoras del modelo educativo institucional, 3) estudio del contexto interno y externo, 4) planeación del perfil de egreso y proceso de egreso, 5) planeación del proceso de ingreso por competencias, 6) planeación de la malla curricular, 7) reglamento de formación y evaluación, 8) planeación de la gestión académica, 9) planeación de espacios formativos, 10) gestión del talento humano por competencias, 11) planeación y gestión de recursos; y, 12) mediación para la formación integral, el aprendizaje de las competencias y calidad de vida.

Es importante mencionar que las propuestas establecen escalas tipo Likert para llevar a cabo el proceso de evaluación, las cuales suelen ofrecer buenos resultados debido a su bajo grado de ambigüedad, el tiempo que se utiliza para recabar la información y favorecer el propósito de la investigación. No obstante, este tipo de instrumento no permite resultados concluyentes debido al lenguaje utilizado, las escalas y las características de los individuos, ya que deben ser adaptadas de acuerdo al contexto (Cañadas y Sánchez, 1998; Kerlinger y Lee, 2008).

Por las consideraciones anteriores, en el presente estudio se decidió diseñar una rúbrica analítica, debido a que este tipo de instrumentos permite una evaluación integral del objeto de estudio a partir de niveles. En relación con este último, las rúbricas posibilitan una realimentación continua sobre lo que se espera de los indicadores y evidencias, valorados de manera cualitativa y cuantitativa; además, favorece la metacognición y mejora de la práctica educativa (Hernández *et al.*, 2016).

Ante la situación planteada, el objetivo de este estudio fue establecer la validez de constructo y confiabilidad de una rúbrica para evaluar la aplicación de los 12 ejes esenciales de un currículo por competencias, bajo el enfoque socioformativo, en programas de licenciatura.

## 2. MÉTODO

Se realizó un estudio de validez de constructo de una rúbrica para autoevaluar la gestión de un currículo de licenciatura bajo el enfoque socioformativo, a partir de un análisis factorial exploratorio, con la finalidad de identificar si la interrelación de los ítems es suficiente y las variables comparten factores comunes (Pérez, Chacón y Moreno, 2000; Kerlinger y Lee, 2008; Lloret, Ferreres, Baeza y Tomás, 2014).

### 2.1. PARTICIPANTES

Para la realización de esta investigación, se aplicó el instrumento a 74 personas responsables de gestionar el currículo de programas educativos de licenciatura en 30 universidades de México y otros países de Latinoamérica: 63.5% (47) México, 20.3% (15) Chile, 8.1% (6) Colombia, 5.4% (4) Guatemala, 1.4% (1) Perú y 1.4% (1) Costa Rica. El modelo educativo de la mayoría de las universidades, se basa en un curriculum bajo el enfoque por competencias 62% (46), otras trabajan bajo el enfoque humanista 25%, (18) y solamente 13% (10) bajo el socioformativo (ver tabla 1).

Tabla 1. Modelo educativo utilizado en los programas de las universidades participantes

Tipo de modelo educativo	Porcentaje
Competencias	62%
Sociformalivo	13%
Otros (humanista, CDIO, tradicional)	25%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las fechas de creación de los programas educativos y del último rediseño curricular, la mayoría de fue creado en: a) entre 1991 y 2010 (43.2%) y b) de 1971 a 1990 (25.7%); además, la gran mayoría de los programas educativos (71.6%) fueron rediseñados entre el año 2015 y el 2019 (ver tabla 2).

Tabla 2. Fechas de creación y rediseño de los programas educativos

Programa	Fechas de creación	Porcentajes
Creación	1950 a 1970	8.1%
	1971 a 1990	25.7%
	1991 a 2010	43.2%
	2011 a 2019	18.9%
	no contestó	4.1%
Último rediseño curricular	1999-2004	2.7%
	2005-2009	2.7%
	2010-2014	18.9%
	2015-2019	71.6%
	no contestó	4.1%

Fuente: elaboración propia.

## 2.2. INSTRUMENTO

Se diseñó una rúbrica para valorar la metodología utilizada en el diseño del currículo de licenciatura, bajo el enfoque socioformativo. La rúbrica analítica integró doce ítems, acordes a las fases de desarrollo curricular propuestas en el enfoque antes mencionado (ver tabla 3) y cinco niveles de desempeño: 0) nivel muy bajo, 1) nivel bajo, 2) nivel medio, 3) nivel medio alto, y 4) nivel muy alto. Cabe señalar que este instrumento fue sometido a una validez de contenido mediante un juicio de expertos, obteniendo valores mayores a 0.75 según el coeficiente de “V” de Aiken en cuanto a su pertinencia y redacción. Así mismo, se aplicó a un grupo piloto de 43 docentes y personal encargado del diseño curricular de universidades obteniendo una confiabilidad de 0.90 acorde al Alfa de Cronbach (Crespo, Mortis, Herrera y Manig, 2019).

Tabla 3. Rúbrica para autoevaluar los ejes esenciales de un currículo bajo el enfoque socioformativo

<i>Fases</i>	<i>Ítem</i>
Planeación del liderazgo y equipo de trabajo	¿En qué grado se tiene un equipo líder para gestionar el currículo, con acciones concretas y periódicas que aseguren su pertinencia?
Planeación de la realización o mejoras del modelo educativo institucional	¿En qué grado se propone un modelo educativo que responde a los retos de formar para la sociedad del conocimiento, mediante el énfasis en la resolución de problemas del entorno con pensamiento complejo?
Estudio del contexto interno y externo	¿En qué grado el diseño curricular del programa tiene como base un diagnóstico sistemático y formal de los retos y problemas del contexto tanto de la actualidad como del futuro, considerando lo local y lo global, con el fin de orientar la formación, la investigación y la vinculación con la sociedad?
Planeación del perfil de egreso y proceso de egreso	¿En qué grado se tiene un perfil de egreso basado en competencias que se orienta a resolver los problemas y afrontar los retos identificados en el estudio del contexto?
Planeación del proceso de ingreso por competencias	¿En qué grado se posee un perfil de ingreso en el cual se describen con detalle las competencias básicas y genéricas mínimas que deben poseer los estudiantes al inicio del programa para lograr con éxito el perfil de egreso, tener continuidad en los estudios y prevenir la deserción?
Planeación de la malla curricular	¿En qué grado la malla curricular del programa se orienta a la multi, inter y transdisciplinariedad con espacios de formación articulados y en poca cantidad por semestre, centrados en problemas?
Reglamento de formación y evaluación	¿En qué grado se tiene un sistema de evaluación y formación que enfatiza en la evaluación continua y formativa centrada en el mejoramiento continuo y el desarrollo del talento a través de productos de aplicación y el empleo de instrumentos que sean comprendidos por los estudiantes desde el inicio?
Planeación de la gestión académica	¿En qué grado se tiene una política concreta de investigación en el programa mediante líneas de investigación que articulan los espacios formativos y el trabajo de los docentes y estudiantes, considerando los problemas del contexto?
Gestión del talento humano por competencias	¿En qué grado se propone un cuerpo directivo, docente y administrativo con la descripción de las competencias necesarias para poner en marcha el currículo, junto con un proceso de formación continua y la evaluación periódica del desempeño, que lleven a que el programa tenga impacto en la formación de las personas de acuerdo con la sociedad del conocimiento?
Planeación de espacios formativos	¿En qué grado se presenta el microcurrículo centrado en la resolución de problemas del entorno, la evaluación por medio de productos e instrumentos, y el desarrollo de competencias genéricas para la sociedad del conocimiento, tales como el pensamiento crítico, la sustentabilidad ambiental, la colaboración, el emprendimiento, el inglés, la comunicación escrita, la gestión del conocimiento, etc.?

Planeación y gestión de recursos	¿En qué grado se proponen recursos que ayuden a formar para la sociedad del conocimiento, como laboratorios o diversos ambientes de aprendizaje que permitan resolver problemas del entorno o las tecnologías de la información y la comunicación que posibiliten comunidades de aprendizaje para el desarrollo social?
Mediación para la formación integral, el aprendizaje de las competencias y la calidad de vida	¿En qué grado se establecen lineamientos concretos para que las clases se enfoquen en que los estudiantes aprendan a identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del entorno, actuales y futuros, mediante la colaboración, la co-creación de saberes, la aplicación de la metacognición y el abordaje del proyecto ético de vida?

Fuente: elaboración propia.

### 2.3. PROCEDIMIENTO

Para realizar la validación de constructo del instrumento se llevaron a cabo las siguientes fases:

1. Análisis factorial exploratorio. Este análisis se desarrolló con la finalidad de observar cómo se agrupan los ítems de la escala y si esta agrupación guarda relación con los elementos teóricos revisados, en este caso, acorde a los ejes esenciales de un currículo bajo el enfoque socioformativo. Para esto se utilizó la extracción de componentes principales (Lloret *et al.*, 2014), así mismo se consideró el valor propuesto por De Vellis (2012), quién indica que se debe contar con una carga factorial mayor a 0.30 como condición mínima del factor.
2. Análisis factorial confirmatorio. Esta técnica considera el análisis de la estructura de las varianzas, con la finalidad de verificar la consistencia del instrumento con la realidad, es decir, los factores esperados, los relacionados, así como aquellos ítems que corresponden a cada factor (Lloret *et al.*, 2014; Lévy y Varela, 2006). Para ello se decidió aplicar el método de estimación de máxima verosimilitud con la finalidad de confirmar la bondad empírica del modelo (Byrne, 2010; Cea, 2004).
3. Análisis de confiabilidad. Se llevó a cabo el análisis de confiabilidad de la rúbrica a partir del coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach, el cual permite identificar la consistencia interna, precisión y fiabilidad de un instrumento (Soler y Soler, 2012; Kerlinger y Lee, 2008).

## 3. RESULTADOS

### 3.1. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

En primer análisis realizado consistió en un análisis factorial exploratorio, mediante el método de factorización de ejes principales, así como los de rotación Oblimin. Los resultados mostraron que el valor del KMO es de 0.92 y un valor de  $X^2=645.02$  ( $P<.000$ ) acorde a la esfericidad de Barlett, los cuales se ubican en niveles pertinentes para dichas pruebas. Además, los resultados mostraron que existe una solución unifactorial, ya que se

identificó un 63.3% en la varianza de los puntajes, es decir, el instrumento permite valorar la gestión de un currículo por competencias bajo el enfoque socioformativo, en programas de licenciatura, mediante la aplicación de sus ejes esenciales (Ver tabla 4).

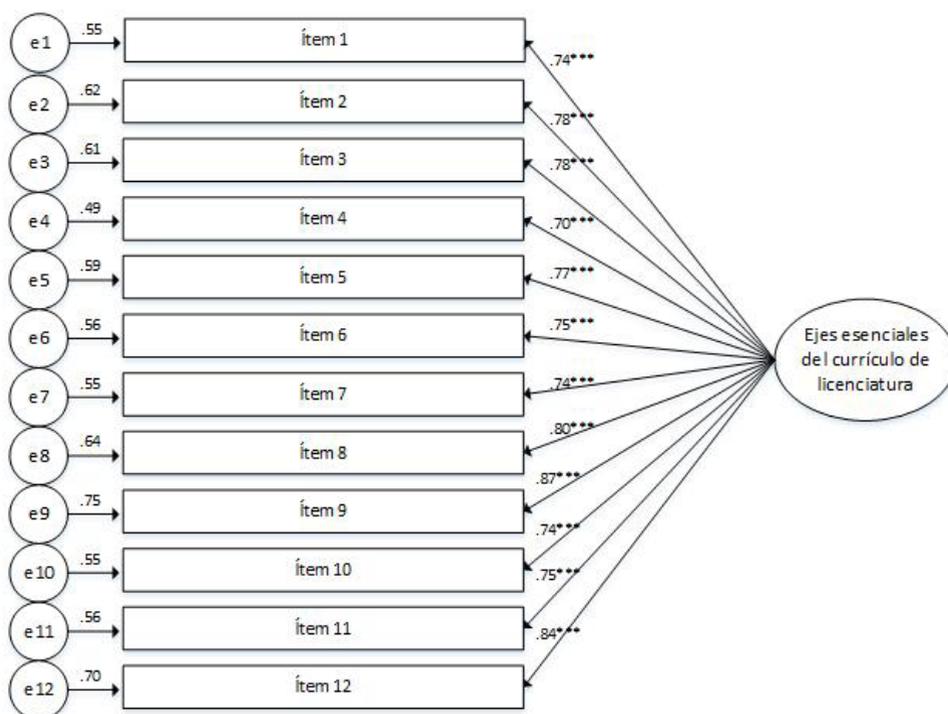
*Tabla 4.* Resultados del Análisis Factorial Exploratorio de la Rúbrica para evaluar la gestión del currículo por competencias bajo el enfoque socioformativo de licenciatura

Ítem	Carga Factorial			
	<i>M</i>	<i>DE</i>	F1	<i>h</i> <sup>2</sup>
Ítem 1.	2.55	1.07	<b>.87</b>	<b>.58</b>
Ítem 2.	2.82	1.07	<b>.84</b>	<b>.65</b>
Ítem 3.	2.74	1.05	<b>.82</b>	<b>.67</b>
Ítem 4.	3.19	.95	<b>.81</b>	<b>.52</b>
Ítem 5.	2.46	1.21	<b>.81</b>	<b>.65</b>
Ítem 6.	2.51	1.01	<b>.80</b>	<b>.59</b>
Ítem 7.	2.31	1.10	<b>.78</b>	<b>.57</b>
Ítem 8.	2.43	1.13	<b>.77</b>	<b>.66</b>
Ítem 9.	2.54	1.06	<b>.76</b>	<b>.75</b>
Ítem 10.	2.56	1.01	.76	.58
Ítem 11.	2.60	1.12	.76	.60
Ítem 12.	2.58	1.00	.72	.70

Fuente: elaboración propia.

### 3.2. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Para la realización del análisis factorial confirmatorio se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud para determinar la bondad de ajuste empírica del modelo (ver figura 2), es decir, permitió comprobar que la rúbrica considera los aspectos teóricos de la metodología establecida para evaluar los ejes esenciales del currículo o gestión sistémica de la formación por competencias, para el desarrollo de programas de licenciatura bajo el enfoque socioformativo (Byrne, 2010; Cea, 2004).



Nota. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Figura 2. Solución unifactorial para medir los ejes esenciales de un currículo bajo el enfoque socioformativo. Fuente: elaboración propia.

Además, se consideraron los índices de ajuste, los cuales permiten confirmar lo establecido de manera empírica en el modelo (Blunch, 2013; Byrne, 2010; Cea, 2004). Es decir, se confirma que el modelo es unidimensional, ya que todos los índices de ajuste son satisfactorios, para el desarrollo de las fases curriculares desde la socioformación (ver tabla 5).

Tabla 5. Índices de Ajuste del Modelo para las Evaluar los ejes esenciales del currículo bajo el enfoque socioformativo

Modelo	$\chi^2$	$P$	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	GFI
Unifactorial	80.82	.008**	1.525	.95	.052	.85

Nota. CFI=Índice de ajuste comparativo; RMSEA=Error de la raíz cuadrada media de aproximación; GFI=Índice de bondad de ajuste

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

### 3.3. CONFIABILIDAD

Los resultados obtenidos mediante el análisis de confiabilidad arrojaron un valor de 0.94 para el coeficiente de *Alfa de Cronbach*, es decir, indican que de los doce ítems que integran la rúbrica para evaluar los ejes esenciales del currículo bajo el enfoque socioformativo, cuenta con una buena consistencia interna. Este valor es superior al obtenido en un estudio anterior, con un grupo piloto de 43 participantes en el cual se obtuvo un valor de *Alfa de Cronbach* de 0.90 (Crespo *et al.*, 2019).

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La rúbrica fue elaborada para medir la gestión de un currículum por competencias bajo el enfoque socioformativo en programas educativos de licenciatura, es decir, el grado de aplicación de los 12 ejes esenciales para la gestión sistémica de la formación en esta perspectiva curricular. Se logró el objetivo de este estudio, que fue analizar las propiedades métricas de dicho instrumento, es decir, la validez de constructo y su consistencia interna.

A partir de los análisis realizados, se puede establecer que la rúbrica es adecuada para evaluar los ejes esenciales de un currículo de licenciatura bajo el enfoque socioformativo, lo cual se determinó al realizar la validez de constructo por medio de un análisis factorial exploratorio de ejes principales, obteniendo valores mayores a 0.30 en la carga factorial. Lo anterior también se puede identificar en los estudios de validez de instrumentos realizados por Tobón *et al.* (2018), López y Norzagaray (2016), Lira-Valdivia (2014), González *et al.* (2016), así como de Landa y Ramírez (2018).

Así mismo, se realizó otro análisis para confirmar la validez de constructo de dicha rúbrica, se identifica que este es pertinente, ya que los valores de KMO obtenidos fueron mayores a 0.30. Significa entonces, que la rúbrica permite medir el factor relacionado a las fases del desarrollo curricular de un programa de licenciatura. Lo anterior coincide con resultados obtenidos por Almonacid *et al.* (2009), quienes realizaron un análisis factorial confirmatorio para dos modelos que permiten evaluar la pertinencia de un programa académico, con relación a las necesidades del mercado laboral, las competencias, competencia profesional y su pertinencia social.

De igual forma, se considera que la consistencia interna de la rúbrica es pertinente, ya que cuenta con un Alfa de Cronbach de .94, lo cual indica que es bastante aceptable, debido a que, este coeficiente debe ser mayor a 0.80 para este tipo de instrumentos (Kerlinger y Lee, 2008). Lo anterior, es coincidente con el valor obtenido en la validación de los estudios realizados por Agreda *et al.* (2016), Lira-Valdivia (2014), Glaría *et al.* (2016), Gutiérrez *et al.* (2017); así como de Ortega *et al.* (2016).

Cabe mencionar que actualmente existen instrumentos que permiten medir el diseño curricular bajo el enfoque por competencias, los cuales toman en cuenta algunos de los elementos propios de este proceso. Sin embargo, no se cuenta con información que confirme que se hayan diseñado instrumentos para medir el diseño curricular por competencias bajo la socioformación, por lo que la rúbrica analítica propuesta en este estudio permitirá identificar el nivel de aplicación de los ejes esenciales de un currículum por competencias bajo dicho enfoque, en programas educativos de licenciatura, así como a los requerimientos

de la sociedad del conocimiento, y sus resultados en la formación de los profesionistas en las universidades del país y de Latinoamérica.

Las instituciones de educación superior deben enfocarse en la formación integral, con la finalidad de favorecer no solo los aspectos técnicos, sino los valores, la reflexión y el análisis crítico para favorecer tanto el componente humano como profesional (Paredes e Inciarte, 2013; Vidal, Salas, Fernández y García, 2016). Debido a lo anterior, es importante recalcar que el reto que tienen las universidades no es sencillo, ya que cuando se desarrollan actualizaciones curriculares, se tiene como objetivo mantener la pertinencia e incrementar la calidad de los programas educativos, a fin de atender y resolver los problemas que se viven dentro de la sociedad, a través del desarrollo profesional y el crecimiento personal del ser humano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agreda, M., Hinojo, M. y Sola, J. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, (49), 39-56. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.03>
- Almonacid, P., Montes, I. C. y Vásquez, J. J. (2009). Un análisis factorial para evaluar la pertinencia de un programa académico desde la perspectiva de los graduados: un estudio de caso. *Revista ecos de economía*, 13(29). Última visita 10 de agosto de 2019. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4024697>
- Blunch, N. J. (2013). *Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS statistics and AMOS* (2<sup>nd</sup> ed.). London: SAGE.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cañadas, I. y Sánchez, B. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631. Última visita 09 de agosto de 2019. Recuperado desde <http://www.psicothema.com/pdf/191.pdf>
- Castro, F., Lira, H. y Castañeda, M. (2017). Estudio evaluativo del diseño e implementación curricular de la formación pedagógica en carreras de educación. *Revista actualidades investigativas en educación*, 17(2), 1-23. DOI: 10.15517/aie.v17i2.28675
- Cea, M. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cevallos, D. (2014). La calidad educativa en la realidad universitaria peruana frente al contexto latinoamericano. *Revista de la universidad católica Santo Toribio de Mogrovejo*, 7(1), 3-8. Última visita 09 de agosto de 2019. Recuperado desde <http://repositorio.usat.edu.pe/handle/usat/104>
- Crespo, A., Mortis, S., Herrera, S. y Manig, A. (2019). Diseño de una rúbrica para autoevaluar los ejes esenciales del currículo de licenciatura desde la socioformación. *Revista Digital Atenas*, 3(47), 142-160. Última visita 10 de octubre de 2019. Recuperado desde <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/494/772>
- Cruz, L., Lemus, D., Ramos, M. y Pujols, A. (2017). Valoración del diseño curricular del programa de la asignatura Quiropodología. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(5), 716-724. Última visita 09 de octubre de 2019. Recuperado desde <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v21n5/rpr14517.pdf>
- De Vellis, R. (2012). *Scale development. Theory and applications*. New York: Sage.
- Glaría, R., Carmona, L., Pérez, C. y Parra, P. (2016). Estructura factorial y consistencia interna de la escala de evaluación del currículum de programas universitarios en estudiantes de fonología de Chile. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. RIDE*, 1(41), 80-89. Última visita 10 de agosto de 2019. Recuperado desde <https://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R41/Art7.pdf>

- González, M. I., Carabantes, E. y Muñoz, N. E. (2016). Construcción y validación de la escala de apreciación de la calidad del programa de asignatura. Propuesta para el estudio de la calidad de la docencia. *Revista de Formación Universitaria*, 9(1), 77-90. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000100009>
- Gutiérrez, J. J., Cabero, J. y Estrada L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38(10). Última visita 10 de agosto de 2019. Recuperado desde <http://www.revistaespacios.com/a17v38n10/17381018.html>
- Hernández, J. S., Tobón, S. y Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *RA XIMHAI*, 12(6), 359-376. Última visita 12 de agosto de 2019. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>
- Icarte, G. A. y Labate, H. A. (2016). Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias. *Revista de Formación universitaria*, 9(2). Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2008). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGrawHill.
- Landa, M. R. y Ramírez, M. Y. (2018). Diseño de un cuestionario de satisfacción de estudiantes para un curso de nivel profesional bajo el modelo de aprendizaje invertido. *Páginas de educación*, 11(2), 153 -175. Doi: <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1632>
- Lévy, J. y Varela, J. (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales*. España: Netbiblo.
- Lira-Valdivia, R. I. (2014). Validación del constructo, contenido y confiabilidad de indicadores de proceso para la evaluación de la dimensión curricular en la educación superior: el caso del Instituto Tecnológico de Costa Rica. *Revista Tecnología en marcha*, 2(2), 117-136. Doi: <https://doi.org/10.18845/tm.v27i2.1932>
- López, D. y Norzagaray, C. C. (2016). Construcción y validación de un instrumento para evaluar factores disposicionales asociados a la elección de carrera. *Enseñanza e investigación en psicología*, 21(2), 120-130. Última visita 12 de agosto de 2019. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248181002>
- Lloret, S., Ferreres, A., Baeza, A. & Tomás, I. (2014). Exploratory Item Factor Analysis: A practical guide revised and up-dated. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1151-1169. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Martínez, J., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Revista de innovación educativa*, 17(73), 79-96. Última visita 12 de agosto de 2019. Recuperado desde [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000100079&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000100079&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Ortega, M., Martínez, J. y Nieto, J. (2016). Validez de instrumento para medir el aprendizaje creativo. *Revista Comunicaciones en Estadística*, 9(2), 239-254. Doi: <https://doi.org/10.15332/s2027-3355.2016.0002.04>
- Paredes, Í. e Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integridad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Revista Omnia*, 19(2), 125-138. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73728678010>
- Pérez, J., Chacón, S. y Moreno R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(Supl. 2), 442-446. Última visita 10 de octubre de 2019. Recuperado desde <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/42748>
- Prado, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(1), 57-82. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie7612955>
- Soler, S. F. y Soler, L. (2012). Usos del coeficiente alfa de Cronbach en el análisis de instrumentos escritos. *Revista Medica Electrónica*, 34(1). Recuperado desde: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18242012000100001](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242012000100001)

- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Edición). Bogotá: Ecoe ediciones.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Rúbricas socioformativas*. México: CIFE.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Mount Dora, Florida: Kresearch. DOI: 10.24944/isbn.978-1-945721-18-2
- Tobón, S., Guzmán, C., Hernández, J. y Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Revista Paradigma*, 36(2), 7-36. Última visita 09 de agosto de 2019. Recuperado desde <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art02.pdf>
- Tobón, S., Pimienta, J. H., Herrera, S. R., Juárez, L. G. y Hernández, J. S. (2018). Validez y confiabilidad de una rúbrica para evaluar las prácticas pedagógicas en docentes de educación media (SOCME-10). *Revista Espacios*, 39(53). Última visita 11 de octubre de 2019. Recuperado desde <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-30.pdf>
- Vidal, M. J., Salas, R. S., Fernández, B. y García, A. L. (2016). Educación basada en competencias. *Revista Cubana de Educación Media Superior*, 30(1). Última visita 10 de agosto de 2019. Recuperado desde <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2016/cem161r.pdf>



INVESTIGACIONES

## Implementación de un programa de promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela

### Implementation of a program to promote socioemotional skills development at school

*Victoria Espinoza<sup>a</sup>, Ricardo Rosas<sup>a</sup>,  
Bárbara Schmidt<sup>b</sup>, Jimena Saravia<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, UC, Chile.  
victoriaespinoza@uc.cl, rrosas@uc.cl

<sup>b</sup>Equipo CreSer Aprendiendo, Argentina.  
barbara@creseraprendiendo.com, jimena@creseraprendiendo.com

#### RESUMEN

Las habilidades socioemocionales tienen impacto tanto en el desempeño académico de los estudiantes, como en su desarrollo social y emocional. Diversas investigaciones han planteado la efectividad de programas orientados a la promoción de las habilidades socioemocionales en la escuela. El presente estudio evaluó el impacto del programa Aprender a SER en una muestra de 153 estudiantes de entre 8 a 12 años en Argentina. Se comparó el desarrollo de problemas emocionales y recursos personales en un grupo control y uno experimental. Se observan diferencias significativas, existiendo menor presencia de problemas y mayores recursos en los niños que recibieron la intervención. Se observa un efecto de la edad y el sexo sobre algunos de los indicadores evaluados. El estudio aporta evidencias que dan sustento a la necesidad de implementar programas de aprendizaje activo, focalizado, explícito y secuenciado para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela desde una perspectiva curricular.

*Palabras clave:* Desarrollo socioemocional, programa de intervención, habilidades socioemocionales.

#### ABSTRACT

The socio-emotional skills have an impact on both student's academic performance and on their social and emotional development. Several investigations have raised the effectiveness of programs aimed to the promotion of socio-emotional skills at school. The present study assessed the impact of the Aprender a SER program on a sample of 153 students aged 8 to 12 in Argentina. We compared the development of emotional problems and personal resources in a control and in an experimental group. Significant differences were observed, there being less presence of problems and greater resources in the children who received the intervention. An effect of age and sex on some of the evaluated indicators is observed. The study provides evidence to support the need to implement active learning, focused, explicit and sequenced programs to promote the development of socio-emotional skills at school from a curricular perspective.

*Keywords:* Socio-emotional development, intervention program, socio-emotional skills.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las habilidades socioemocionales han demostrado tener un amplio impacto en la vida de las personas, alcanzando áreas como las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el desempeño académico y la conducta (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008). Se ha observado una asociación directa entre el desarrollo socioemocional y el bienestar general (Eisenberg, 2006), la satisfacción respecto de las relaciones interpersonales (Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005) y una menor presencia de sintomatología depresiva en personas adultas (Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006).

Es por esto que, en los últimos años ha cobrado relevancia la consideración de lo socioemocional en la escuela, proponiéndose que el rol de los sistemas educativos debe ir más allá del desarrollo académico de los estudiantes (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

El concepto de inteligencia emocional fue descrito Mayer y Salovey en 1990, y fue definido como un tipo de inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones, para permitir así la resolución de problemas y la adaptación de los individuos a las exigencias del medio. El modelo propuesto por estos autores se sustenta sobre cuatro habilidades básicas, que son (a) la percepción, valoración y expresión de las emociones, (b) el acceso y generación de sentimientos que faciliten el pensamiento, (c) la comprensión de emociones y el conocimiento personal e intelectual, y (d) la autorregulación de las emociones para la promoción del crecimiento personal e intelectual. De esta forma, el modelo plantea el desarrollo de habilidades emocionales relacionadas tanto con la percepción, como con la comprensión y en la regulación de las emociones (Mayer & Salovey, 1997).

El desarrollo de estas habilidades se sustenta en el aprendizaje socioemocional, que hace referencia al proceso de adquisición de competencias centrales para reconocer y manejar emociones, definir y lograr metas positivas, apreciar otras perspectivas, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones de forma responsable y manejar las situaciones interpersonales constructivamente (Elias *et al.*, 1997).

En este contexto, se ha planteado la necesidad de incorporar este tipo de iniciativas en el ámbito educativo, considerando no solo el ámbito individual sino que también el nivel interpersonal e institucional (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Es así como se han propuesto múltiples programas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela, observándose que una amplia gama de éstos impactan positivamente sobre las habilidades sociales, emocionales y académicas de los estudiantes (Durlak *et al.*, 2011).

Un meta-análisis desarrollado por Pertegal, Oliva y Hernando (2010) plantea que la implementación de programas de desarrollo emocional tiene impacto tanto en la mejora de competencias emocionales y la generación de vínculos positivos, como en la reducción de problemas y la mejora de los resultados escolares y el éxito académico. Respecto de la mejora de las competencias emocionales, los autores plantean que basándose en los resultados de múltiples investigaciones y meta-análisis, se ha podido observar que los estudiantes que participan de estos programas obtienen mejoras significativas, incluso en estudios que realizan un seguimiento longitudinal. En relación a la reducción de problemas, los autores proponen que los programas tienen consecuencias positivas tanto en el ajuste emocional como conductual de los participantes. Además, describen una reducción de la ansiedad, la sintomatología depresiva, la tristeza y el aislamiento. Por último, los autores describen una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes que participan de

este tipo de programas, aumentando su desempeño en pruebas estandarizadas, y una mejor actitud hacia la escuela.

Por otra parte, en un meta-análisis realizado por Garrard y Lipsey (2007) se comparó el resultado de los programas de intervención según el método utilizado para el tratamiento de conflictos con los estudiantes, considerándose el uso de estrategias de instrucción directa, de mediación por pares y el uso de estrategias transversales al currículum escolar. Si bien se observó una disminución de los comportamientos antisociales de los estudiantes luego de la aplicación de los programas, no se observaron diferencias significativas en favor de ninguno de los enfoques utilizados. Algo similar fue descrito por Wilson & Lipsey (2007) como resultado de un meta-análisis de intervenciones psicosociales desarrolladas en la escuela. Los autores diferenciaron los programas según su foco de desarrollo, estableciendo categorías según si estaban enfocados en el manejo de la ira, en la resolución de problemas o en el entrenamiento emocional, encontrando efectos parecidos en todos los programas.

Por otra parte, Durlak *et al.* (2011) categorizaron las intervenciones en términos de si cumplían o no con cuatro prácticas generales, (a) la secuenciación de actividades para desarrollar las habilidades, (b) el aprendizaje activo para ayudar a los estudiantes a dominar las nuevas habilidades, (c) la focalización en determinadas habilidades personales y sociales, y (d) el tratamiento explícito de las habilidades a desarrollar. Los autores determinaron que los programas que contienen estas cuatro prácticas, presentan efectos significativos en la mejora del comportamiento pro-social, mientras que programas que fallan en alguna de éstas, no tienen efectos sobre el comportamiento.

Ahora respecto del tipo de la naturaleza de las actividades a desarrollar en los programas de intervención, en un meta-análisis que incluyó 28 estudios con foco en la promoción de competencias socioemocionales en escolares, se pudo observar que aquellos que incorporaban metodologías activas tenían mayores efectos que los que se basaban en métodos pasivos (January, Casey & Paulson, 2011).

Otras características a considerar, son la dosis de aplicación, la edad, el género y el nivel socioeconómico de los participantes. En cuanto a la dosis, Garrard y Lipsey (2007), proponen que los programas que demuestran tener mayor efecto son aquellos que consideran dos o menos horas semanales de intervención, proponiéndose que en el caso de este tipo de iniciativas no siempre es positivo un aumento en las horas de trabajo. Los mismos autores describen un mayor efecto en estudiantes de mayor edad, proponiendo que esto se debe a que la aplicación de estrategias de resolución de conflictos requiere de la aplicación de procesos cognitivo de nivel superior, los que se van desarrollando a través del tiempo. Esto coincide en cierta medida con los resultados obtenidos en el meta-análisis realizado por January y sus colaboradores (2011) quienes plantean que si bien las intervenciones en los niveles educativos iniciales son aquellas que arrojan mejores resultados, existe una segunda ventana de oportunidades de intervención en la adolescencia temprana. Proponiendo que en aquel período los estudiantes establecen relaciones de mayor complejidad y que, por lo tanto, podrían ser más receptivos para los programas que les permitan mejorar sus habilidades sociales. Respecto del género, si bien se ha planteado la existencia de un impacto de los programas independiente de éste (Durlak *et al.*, 2011), hay quienes proponen una influencia del sexo de los participantes sobre las áreas específicas en que se perciben los efectos. Taylor, Liang, Tracy, Williams, y Seigle (2002) plantean que mientras las niñas manifiestan mayores niveles de asertividad y adaptación escolar tras la participación en un programa de promoción de competencias

sociales, los niños perciben en sí mismos una mayor capacidad de autorregulación y una menor participación en conflictos físicos. Sin embargo, estos resultados podrían estar interferidos por la forma de evaluación, pues mientras que, en el caso de las niñas se trata de resultados de una encuesta, reportes del docente y una escala de autopercepción, en el caso de los niños las diferencias se basan solo en resultados de la escala de autopercepción. Cabe mencionar, que en su meta-análisis, Garrard y Lipsey (2007) plantean que en muchos estudios las diferencias por género son omitidas o se encuentran reportadas de manera inadecuada. Por otra parte, se ha planteado que el nivel socioeconómico puede influir en el nivel de beneficio de las intervenciones enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales (Durlak *et al.*, 2011). En el meta-análisis desarrollado por Wilson y Lipsey (2007) se describe que los niños de NSE bajo muestran mayores efectos que aquellos pertenecientes a grupos sociales más favorecidos. Sin embargo, en una revisión bibliográfica desarrollada por January *et al.* (2011) no se pudo observar una influencia significativa de esta variable.

Como hemos podido revisar, la evidencia internacional apunta a la necesidad de implementar en todos los niveles del currículum escolar programas orientados a la promoción de las competencias socioemocionales, no solo con el objetivo de mejorar el clima escolar o la calidad de vida de los individuos de un contexto en particular, sino que como un asunto de salud pública (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017). Es por esto, que surge la iniciativa de desarrollar un programa de intervención específico, que considere tanto la evidencia internacional, como las características propias de la región latinoamericana.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa Aprender a SER se sustenta sobre la teoría del aprendizaje emocional, y considera evidencias de investigaciones a nivel internacional. Todas las actividades propuestas por el programa están organizadas en torno a tres ejes centrales que se basan principalmente en los aportes teóricos de la teoría de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). El primer eje es el desarrollo de habilidades emocionales, relacionadas específicamente con la percepción y comprensión de las emociones; el segundo componente es el desarrollo de habilidades de comunicación, que están enfocadas tanto al autoconocimiento como a la escucha activa respecto de los otros, considerando un pensamiento reflexivo en torno a esto, y finalmente se considera el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, enfocadas al desarrollo explícito de la capacidad de autorregulación considerando además el componente interpersonal de las relaciones.

El programa tiene como finalidad promover el desarrollo de habilidades emocionales e interpersonales en niños y adolescentes de manera sistemática y explícita, dentro del currículum escolar. Por medio del programa se espera contribuir al desarrollo de recursos personales y a la vivencia de bienestar psicológico, impactando positivamente en la salud emocional de los estudiantes, y así, en su calidad de vida. El programa se ha diseñado para trabajar en 6 niveles educativos, desde primer hasta sexto grado de primaria. En cada nivel se consideran entre 28 a 31 sesiones de 40 a 50 minutos de duración, las que se aplican con una frecuencia de una vez por semana. Las sesiones, que consideran la participación de toda la clase, son guiadas por el profesor, quién además de recibir una capacitación inicial,

dispone de un manual donde se describen tanto los fundamentos del programa como las actividades y materiales específicos a utilizar durante cada sesión.

El programa propone una secuencia de actividades coordinadas y conectadas, de carácter explícito, con foco en habilidades específicas y que requieren la participación activa de los estudiantes, lo que coincide plenamente con lo propuesto por la literatura internacional (Durlak *et al.*, 2011; Garrard & Lipsey, 2007; January *et al.*, 2011; Wilson & Lipsey, 2007). La metodología de trabajo considera el uso de cuentos y muñecos, asociados a las distintas emociones y habilidades a desarrollar con los estudiantes. Además, se utiliza un cuadernillo de actividades, que considera también espacios de desarrollo a nivel familiar.

A continuación, se describen los principales focos y aspectos metodológicos de cada uno de los ejes que considera el programa:

- 1) **Desarrollo de habilidades emocionales:** Para el trabajo en este eje, se han seleccionado ciertas emociones según la etapa del desarrollo de cada nivel. Estas emociones se abordan desde un punto de vista multidimensional, es decir, considerando aspectos físicos, cognitivos y conductuales. En la tabla 1 se describen las emociones y otras habilidades promotoras del desarrollo socioemocional seleccionadas por nivel.

*Tabla 1.* Emociones y habilidades desarrolladas en los distintos niveles del programa

Niveles	Emociones y habilidades
Nivel 1	Enojo, alegría, vergüenza, miedo y tristeza.
Nivel 2	Celos, tranquilidad, ansiedad, frustración y cariño.
Nivel 3	Rechazo, orgullo y culpa. Otras habilidades: empatía.
Nivel 4	Otras habilidades: Autoconocimiento, autoestima y tolerancia. Reconocimiento del bullying y sus consecuencias.
Nivel 5	Gratitud. Otras habilidades: Pensamiento positivo y amistad.
Nivel 6	Otras habilidades: Identidad y responsabilidad. Construcción identidad digital y consecuencias del cyberbullying.

- 2) **Desarrollo de habilidades comunicacionales:** Las habilidades comunicacionales se trabajan durante todos los niveles con distintos grados de profundidad, y su desarrollo se establece sobre la base de dos habilidades centrales. La primera hace referencia a la escucha activa y empática, y se desarrolla por medio del trabajo en equipo y la comunicación asertiva de las emociones, los deseos, las necesidades y los puntos de vista. La segunda habilidad hace referencia al diálogo con uno mismo, es decir, a la reflexión respecto de las propias emociones y sentimientos. Este diálogo personal se considera como una herramienta fundamental para el autoconocimiento y la autorregulación.
- 3) **Desarrollo de habilidades de resolución de conflictos:** Para esto se propone la creación de un ambiente cooperativo y confiable, donde tanto las reglas como las

consecuencias sean explícitas y conocidas por todos. Esto permite a los estudiantes contar con un marco compartido para poner en práctica sus habilidades de resolución de problemas. Por otro lado, es importante que los niños y adolescentes tengan en cuenta que todas las personas involucradas en un conflicto deben participar en su resolución, estableciendo claramente la existencia de responsabilidades compartidas.

### 3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación tuvo por objetivo evaluar el grado de impacto que una estrategia de orden curricular, específicamente en programa aprender a SER, puede tener sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes. La hipótesis de trabajo era que los estudiantes participantes del programa presentarían menores niveles de problemas emocionales, conductuales y contextuales, y mayor presencia de factores protectores.

#### 3.1. MÉTODO

##### 3.1.1. *Participantes*

El reclutamiento de los participantes se realizó por medio de una estrategia de muestreo probabilístico intencionado. El contacto se realizó a través de los establecimientos educacionales y, de acuerdo a lo sugerido por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se contó con la autorización del director de cada establecimiento, de los profesores a cargo de las salas de clases, y de los padres o apoderados de todos los estudiantes. Además, se desarrolló un proceso de asentimiento informado, donde cada estudiante pudo expresar libremente su voluntad de participar.

Se evaluó a un total de 153 niños, el grupo experimental fue conformado por 109 niños pertenecientes a tres colegios donde se había aplicado el programa y el grupo control de 44 estudiantes pertenecientes a otro colegio de características sociodemográficas similares, donde no se había aplicado el programa. Del total de participantes, 79 son hombres y 74 son mujeres, las edades fluctúan entre los 8 y los 12 años.

Los establecimientos educacionales pertenecen a la Provincia y a la ciudad de Buenos Aires y atienden a una población perteneciente a un nivel socioeconómico alto o medio-alto. Son de dependencia privada y entregan educación laica y bilingüe. Respecto de los establecimientos donde ya se ha aplicado el programa, uno comenzó aplicándolo el año 2009, el otro el año 2010 y el tercero el año 2013. Por lo que, al momento de la recolección de datos, todos los niños contaban con al menos dos años de aplicación del programa.

##### 3.1.2. *Procedimiento*

Las pruebas fueron aplicadas a los estudiantes durante el segundo semestre del año 2017. Los niños y adolescentes fueron evaluados dentro del centro educacional en horario normal de clases, en sesiones colectivas de alrededor de 10 minutos con el resto de los niños de su grupo curso. Se aplicó el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes, SENA (Fernández-Pinto, Santamaría, Sánchez-Sánchez, Carrasco, & del Barrio, 2015) que es una

batería que busca indagar respecto de la presencia de problemas y de factores protectores tanto en el área emocional como conductual. Se aplicó a los estudiantes el cuestionario de autoinforme, conformado por 134 ítems, que se responden sobre la base de una escala de Likert. La prueba se estructura en distintas escalas de funcionamiento. Para la presente investigación se consideraron los siguientes índices: problemas emocionales, problemas conductuales, problemas en las funciones ejecutivas, problemas contextuales y recursos personales. La tabla 2 resume los índices y las escalas.

*Tabla 2. Índices y escalas de componen la prueba SENA*

Índices	Escalas
Índice de problemas emocionales	Depresión, ansiedad, ansiedad social y quejas somáticas.
Índice de problemas conductuales	Problemas de control de la ira, agresión, conducta desafiante, y conducta antisocial.
Índice de funciones ejecutivas	Problemas de atención, hiperactividad-impulsividad y problemas de regulación emocional.
Índice de problemas contextuales	Problemas familiares, problemas con la escuela y problemas con los compañeros.
Índice de recursos personales	Autoestima e integración y competencia social.

Los resultados de SENA se expresan en puntaje T, que fluctúa 20 y 80 puntos, con un promedio de 50, y una desviación estándar de 10. La estandarización de la prueba fue realizada con población española.

#### 4. RESULTADOS

Los datos fueron analizados realizando diversos análisis de varianza (ANOVA) de tres factores, considerando grupo (control o experimental), edad y sexo. Las variables dependientes fueron los distintos índices descritos de la prueba SENA. Se analizó el efecto principal de los factores sobre los índices. La tabla 3 muestra las medias y las desviaciones estándar de las variables dependientes diferenciadas por el tipo de condición (control y experimental). También se reportan los resultados del ANOVA respecto del factor grupo. Se observan diferencias significativas entre ambos grupos en todos los índices evaluados.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos por índice y resultados de ANOVA de factor grupo

Variable	Grupo	M	SD	F	p	$\eta^2$
Problemas emocionales	Control	58.80	9.00	13.79	.000	.094
	Experimental	53.4	8.26			
Problemas conductuales	Control	55.25	9.44	12.69	.001	.087
	Experimental	51.35	8.42			
Problemas en las funciones ejecutivas	Control	56.93	7.63	8.79	.004	.062
	Experimental	53.20	9.19			
Problemas contextuales	Control	59.80	10.13	9.34	.003	.066
	Experimental	54.88	10.1			
Recursos personales	Control	43.52	9.62	10.18	.002	.071
	Experimental	47.28	9.32			

Nota: Valores expresados en puntaje T. En todos los índices de problemas mayor puntaje significa más problemas, en el índice de recursos personales, mayor puntaje indica mayor cantidad de recursos.

En la figura 1 se presenta una comparación gráfica de las diferencias existentes en los promedios alcanzados por los estudiantes de los distintos grupos. Los estudiantes del grupo control presentan mayor presencia de problemas en todos los índices y menor presencia de recursos personales respecto de aquellos del grupo experimental.

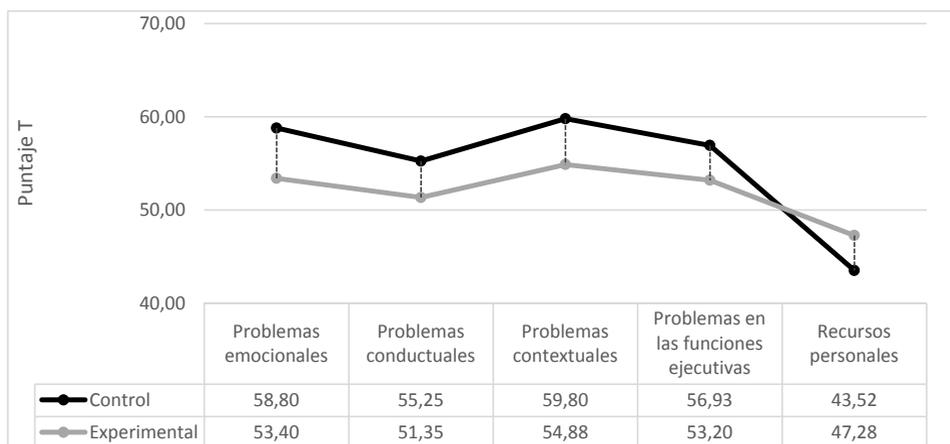


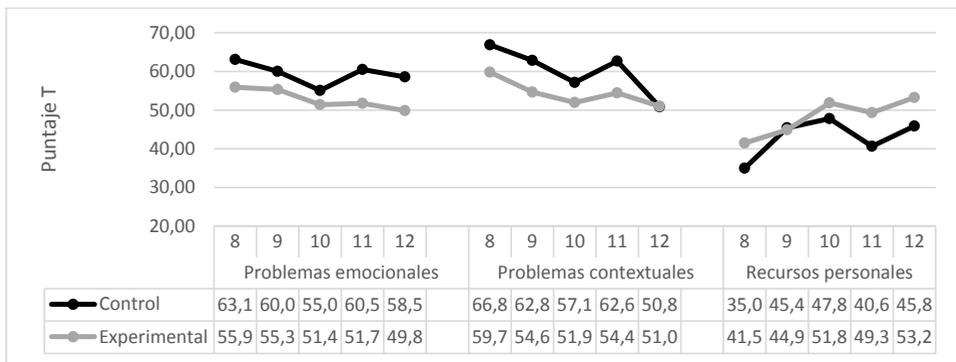
Figura 1. Diferencias en los promedios obtenidos por los estudiantes en todos los índices evaluados.

En la tabla 4 se presentan los resultados del ANCOVA para los factores de edad y sexo. Se puede ver la existencia de un efecto principal de la edad respecto de los índices de los problemas emocionales, los problemas contextuales y respecto de los recursos personales. Se observa un efecto moderado en relación a los problemas conductuales, y no se presentan efectos relativos al índice de las funciones ejecutivas.

*Tabla 4.* Resultados de ANOVA de los factores edad y género

Variable	Edad			Sexo		
	F	p	$\eta^2$	F	p	$\eta^2$
Problemas emocionales	3.4	.011	.093	1.09	.298	.008
Problemas conductuales	2.45	.049	.069	16.74	.000	.112
Problemas en las funciones ejecutivas	1.36	.252	.039	2.05	.154	.015
Problemas contextuales	5.36	.000	.139	2.66	.105	.020
Recursos personales	8.06	.000	.195	0.01	.933	.000

En la figura 2 se presentan los promedios de los estudiantes de cada uno de los grupos en los índices que presentaron efectos significativos respecto de la edad. Pese a que en el caso de los problemas emocionales y los recursos personales existe una leve tendencia al aumento de las diferencias con la edad, no se trata de una tendencia constante. En el caso de los problemas contextuales, si bien existe una relativa mantención de las diferencias a través de los distintos grupos etarios, tampoco se puede ver una tendencia clara.



*Figura 2.* Diferencias en los promedios obtenidos por los estudiantes en los índices de problemas emocionales, problemas contextuales y recursos personales según edad.

De acuerdo a lo presentado en la tabla 4, el género de los participantes presenta un efecto principal sobre el índice de problemas conductuales. En la figura 3 se pueden ver las diferencias existentes entre hombres y mujeres en los distintos grupos. Los hombres presentan mayor presencia de problemas que las mujeres, independiente del grupo.



Figura 3. Diferencias en los promedios obtenidos por los estudiantes según grupo y género en el índice de problemas conductuales.

Sin embargo, la diferencia existente entre hombres y mujeres es menor en el grupo experimental ( $DS= 7.36$ ) que en el control ( $DS= 6.52$ ). Además, se puede ver que si bien existen diferencias favorables al grupo experimental (menor presencia de problemas) al comparar a los estudiantes del mismo sexo, se observa que las diferencias existentes son mayores en el grupo de hombres ( $DS=4.7$ ) que en el de mujeres ( $DS=3.86$ ).

## 5. DISCUSIÓN

Esta investigación evaluó el impacto del programa Aprender a SER en estudiantes de tercero a sexto grado provenientes de distintos establecimientos educacionales de la provincia de Buenos Aires. Los resultados sugieren la existencia de un efecto positivo de la implementación del programa sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños. Los estudiantes que participaron del programa presentaron un mayor desarrollo de recursos personales y una menor presencia de problemas emocionales, contextuales, conductuales y en las funciones ejecutivas. Esto se relaciona con la evidencia internacional, que sugiere que el uso de programas de aprendizaje activo, focalizado, explícito y secuenciado tiene impacto positivo en el desarrollo de habilidades de orden socioemocional (Durlak *et al.*, 2011; January *et al.*, 2011; Pertegal *et al.*, 2010). A nivel específico existe coincidencia con lo reportado por Pertegal y sus colaboradores (2010), quienes plantean que la implementación de este tipo de programas en la escuela permite un aumento de las competencias emocionales y promueve la reducción de problemas emocionales y conductuales.

Por otra parte, es importante reflexionar en torno a ciertos factores que pueden interferir en la eficacia de los resultados obtenidos luego de la implementación de un programa de desarrollo de habilidades socioemocionales. Estos son la dosis de implementación, la edad y el sexo de los participantes.

Respecto de la dosis de implementación, en su meta-análisis Garrard y Lipsey (2007) proponen que existe una mayor eficacia de los programas que presentan una dosis de 2 horas semanales o menos, lo que concuerda con los resultados obtenidos en nuestro estudio, donde se aplicaron sesiones de 40 a 50 minutos semanales. Esto puede considerarse como evidencia de la factibilidad de implementación de este tipo de iniciativas, pues no se requiere de una gran carga horaria para generar experiencias exitosas, y de esta forma puede incorporarse sin mayores dificultades dentro del currículum escolar.

Los mismos autores (Garrard & Lipsey, 2007), describen que a mayor edad se observa un mayor impacto de las intervenciones, sin embargo nuestros resultados indican que si bien existe una cierta tendencia a una mayor diferencia entre los grupos a medida que se avanza en la edad, esto no se da para todos los índices ni tampoco se mantiene en todos los grupos etarios. Es importante agregar que el programa implementado solo atiende niños hasta los doce años, por lo que sería interesante probar la metodología con adolescentes y así determinar un posible aumento del efecto de la propuesta con estudiantes de dichos grupos etarios.

Por otra parte, los resultados de la presente investigación indican un efecto del programa tanto para hombres como para mujeres, lo que coincide con lo planteado por Durlak *et al.* (2011). Sin embargo, nuestros análisis describen que los hombres presentan mayor presencia de problemas que las mujeres en todos los índices, lo que evidencia la necesidad de reportar estas diferencias con mayor precisión, tal como lo proponen Garrard y Lipsey (2007). También se observan mayores diferencias entre hombres que entre mujeres, lo que podría indicar la presencia de un mayor impacto del programa sobre el desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes varones.

En definitiva, los resultados dan sustento a la necesidad de contar con intervenciones para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela, pues la implementación de programas con determinadas características ha demostrado tener un impacto significativo no solo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, sino también en un menor grado de manifestación de problemas. La incorporación de estrategias periódicas y sistemáticas podría ayudar a reducir la presencia de dificultades en las aulas, lo que además podría repercutir positivamente en la salud mental de la población (Domitrovich *et al.*, 2017).

Futuras investigaciones podrían incorporar el uso de esta estrategia en una muestra de mayor tamaño, para así contar con mayor potencia en los resultados. Además sería interesante incorporar sujetos provenientes de distintos niveles socioeconómicos, puesto que se ha planteado como uno de los factores que podría influir en el nivel de beneficio que se recibe de una intervención (Durlak *et al.*, 2011; January *et al.*, 2011). Además, se podrían incorporar modelos metodológicos que consideren evaluaciones pre y post, para indagar más profundamente en el tamaño del efecto de la intervención.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N. (2006). Introduction. In W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (6th. ed, pp. 1–23). New York: Wiley.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T. & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 421–436.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. Á. & del Barrio, V. (2015). *Sistema de evaluación de niños y adolescentes*. SENA. Madrid: TEA Ediciones.
- Garrard, W. & Lipsey, M. W. (2007). Conflict resolution education and antisocial behavior in U.S. schools: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1), 9–38.
- Goldenberg, I., Matheson, K. & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33–45. <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8601>
- January, A. M., Casey, R. J. & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review*, 40(2), 242–256. <https://doi.org/0279-6015>
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. & Beers, M. (2005). *Emotion regulation abilities and the quality of social interaction*. *Emotion*, 5(1), 113-118. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Book.
- Pertegal, M. Á., Oliva, A. & Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educacion*, 22(1), 53–66. <https://doi.org/10.1174/113564010790935169>
- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J., Williams, L. M. & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *Journal of Primary Prevention*, 23(2), 259–272. <https://doi.org/10.1023/A:1019976617776>
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of mate-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130–143.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, H. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teacher'sCollegePress.

INVESTIGACIONES

## Análisis bibliométrico sobre la práctica reflexiva en la formación de profesores

### Bibliometric Analysis on Reflective Practice in Teacher Training

*Alexis Antonio Lizana Verdugo<sup>a</sup>, Marisol Rebeca Muñoz Cruz<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España.  
alizanav@correo.ugr.es

<sup>b</sup> Master en Investigación e Innovación en Curriculum y Formación, Universidad Autónoma de Chile, Chile.  
marisol.munoz.cruz1@gmail.com

#### RESUMEN

Uno de los objetivos que persiguen las reformas educativas a nivel mundial, es la mejora de la calidad de los profesores, ya que esto conlleva un progreso en la eficacia de los procesos de aprendizajes. En este sentido, la práctica reflexiva es una opción concreta en la búsqueda de ese objetivo, ya que permitiría dotar a los docentes de herramientas para transformar su desempeño y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El presente estudio tiene por objetivo identificar y analizar la producción científica sobre la práctica reflexiva en la formación del profesorado, a través de un rastreo de documentos contenidos en las bases de datos Scopus de Elsevier y en la Web of Science (WoS) de Clarivate Analytics, mediante un estudio cuantitativo descriptivo, con un carácter transversal-retrospectivo y utilizando un análisis bibliométrico o análisis documental de la producción científica en torno a la temática de los últimos cinco años.

*Palabras clave:* Práctica Reflexiva, Formación de Profesores, Reflexión, Bibliometría.

#### ABSTRACT

One of the objectives pursued by educational reforms worldwide is to improve the quality of teachers, as this leads to an improvement in the quality of student learning. In this sense, reflective practice is a concrete option in the pursuit of this objective, since it would allow teachers to be provided with tools to transform their performance and improve teaching-learning processes. The objective of this study is to identify and analyze the scientific production on reflective practice in teacher training, through a search of documents contained in Elsevier's Scopus databases and in Clarivate Analytics' Web of Science (WoS), by means of a descriptive quantitative study, with a cross-retrospective character and using a bibliometric analysis or documentary analysis of the scientific production on the subject of the last five years.

*Key words:* Reflective Practice, Teacher Training, Reflection, Bibliometrics.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el estudio sobre la práctica reflexiva ha tenido un especial interés en el campo de los profesionales de educación y de los investigadores. Trabajos como los de (Perrenoud, 2007; Concha *et al.*, 2013; Jerez, 2009; Jimenez Muñoz *et al.*, 2017; Lalor *et al.*, 2015; Maciani, 2016; Marín-Cano *et al.*, 2019; Roget, 2018) entre otros, muestran una panorámica sobre la temática y desatacan la importancia que ha tenido en la formación del profesorado y en la aplicación de evaluaciones en otras áreas como la medicina o la psicología. Sin embargo, y aun cuando posea relevancia, existen algunos aspectos bibliométricos en torno a la temática de mucho valor que aún se desconocen y ante esta realidad Rueda-Clausen Gómez *et al.* (2005) señalan que:

El análisis de las publicaciones científicas constituye un eslabón fundamental dentro del proceso de investigación y, por tanto, se ha convertido en una herramienta que permite calificar la calidad del proceso generador de conocimiento y el impacto de este proceso en el entorno (p. 29).

El analizar las publicaciones científicas al comenzar una investigación, constituye el paso inicial fundamental al adentrarnos en determinada temática. Pero junto con esa importancia, se presenta un gran desafío para los investigadores, al comprender que la publicación de artículos le brinda al autor una cierta reputación en la comunidad científica, por lo que muchos autores procuran situar sus documentos en revistas que posean impacto y relevancia en el área del conocimiento que se investiga, lo que genera una alta competencia y un índice de producción de artículos muy elevados. Esta gran producción científica necesita de una cuantificación y revisión del campo, para abrir la posibilidad y permitir que los investigadores realicen una discriminación de los documentos publicados más relevantes de una determinada materia y utilizarlos a su conveniencia.

En este escenario, la cienciometría, y en específico la bibliometría, se ha posicionado como una respuesta eficaz a la problemática de la vertiginosa producción científica, ya que provee a los investigadores de las herramientas necesarias para facilitar su trabajo en la revisión del estado del arte, proporcionando información importante sobre el volumen, la evolución, visibilidad, la producción y el impacto de las fuentes estudiadas. Para Camps (2007) “La bibliometría es la ciencia que permite el análisis cuantitativo de la producción científica a través de la literatura, estudiando la naturaleza y el curso de una disciplina científica” (p. 359), según Zupic & Čater (2015) “los métodos bibliométricos permiten a los investigadores basar sus hallazgos en datos bibliográficos agregados producidos por otros científicos que trabajan en el campo y que expresan sus opiniones a través de citas, colaboración y escritura” (p. 2).

Para que un análisis bibliométrico cuente con un importante grado de fiabilidad y validez se establecen, a priori, indicadores bibliométricos, los que permiten valorar la actividad científica y su impacto en determinadas áreas, de acuerdo a lo que señala Camps (2007) existen dos tipos de indicadores bibliométricos, los de actividad y los de impacto. En los primeros se visualiza el estado real de la ciencia y dentro ellos están el número y distribución de publicaciones, productividad, dispersión de las publicaciones, colaboración en las publicaciones, conexión entre autores, entre otros. Mientras que en los indicadores de impacto se encuentran la evaluación de documentos muy citados y el factor de impacto. Por

lo que en este estudio se rescatan los principales indicadores bibliométricos de actividad para analizar los componentes de las publicaciones relacionadas con la practica reflexiva.

Existen numerosos programas o software que facilitan la tarea del investigador en el objetivo de encontrar los resultados bibliométricos que busca, sin embargo, la mayoría de esos softwares son de pago y reducen el número de investigadores que pueden acceder a ellos. Para el presente estudio se utiliza el software Bibliometrix basado en R-Studio con una interfaz HTML llamada Biblioshiny, la que posee comandos que nos permiten obtener datos y gráficas para realizar un análisis más ajustado y riguroso, pudiendo dar respuesta a preguntas como ¿Cuál es la producción anual? ¿Quiénes son los autores más relevantes en la temática? ¿Cuáles son las redes de colaboraciones más significativas? o ¿Cuáles son las palabras claves de los autores más frecuentes?

Resulta interesante profundizar y analizar los estudios sobre la práctica reflexiva en la formación del profesorado, para ello, se llevó a cabo una revisión en dos de las principales bases de datos como lo son Scopus de Elsevier y la Web Of Science (WoS) de Clarivate Analytics, utilizando “reflective practice” y “teacher training” como las palabras claves en la búsqueda de documentos. Se procuró, para dotar al estudio de un carácter actualizado, rastrear los documentos publicados dentro de los últimos cinco años (2016-2020) y sobre ellos aplicar los indicadores bibliométricos determinados en este estudio.

El presente análisis bibliométrico constituye la aproximación inicial a la temática sobre la práctica reflexiva, la que forma parte de un proyecto de investigación doctoral que busca sentar bases para un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva en la formación inicial docente, la que se encuentra financiada por Becas Chile a través de su concurso: “Becas de Doctorado en el Extranjero, convocatoria 2018”, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), folio de postulación n° 72190018.

## 2. MARCO TEÓRICO

La promoción de aprendizajes perdurables a través del tiempo, con una alta probabilidad de ser utilizados como herramienta para la resolución de problemas y de inserción en la sociedad, son algunos de los horizontes que pretende, o debiera buscar la educación del siglo XXI, en la era que según Gómez (2010) se denomina la de la información y de la incertidumbre, donde el conocimiento se encuentra a nuestro alcance pero con la incertidumbre de los constantes cambios que surgen en la práctica. Dentro de los aprendizajes perdurables, juega un rol preponderante la adquisición de habilidades para la reflexión, y en el caso de la formación de profesores, la reflexión sobre su propia práctica, la que debe ser reforzada y promovida por las instituciones de formación del profesorado en cualquier “componente práctico”, como lo señala Cacciuttolo Juárez (2017) “al referirnos al componente práctico, lo definimos como aquellos espacios o instancias donde el estudiante tiene directa vinculación con el contexto real, parecido a una simulación, dentro del cual debe formar y desarrollar un pensamiento práctico” (p. 41). Si bien es cierto que las habilidades, aprendizajes y competencias son importantes en la formación del profesorado Lalor *et al.* (2015) señalan al respecto que, debería adoptarse un enfoque más holístico de formación del profesorado para garantizar que también se cultiven las actitudes y los valores personales, es decir, los docentes deben experimentar escenarios profesionales que no sólo les posibiliten adquirir habilidades que les ayuden a su desempeño docente,

sino que actividades que les permitan incorporar sus percepciones, sus valores, creencias o actitudes, tal y como Korthagen (2010) denominó Gestal.

La importancia de construir un marco conceptual y empírico sobre la reflexión docente, y extrapolarlo de forma eficaz a los diversos contextos en donde los docentes se desempeñan, tiene su importancia en cuanto dicha reflexión permita conocer los problemas que surgen del ejercicio profesional, para proponer posibles soluciones, en donde los docentes utilicen la información adquirida para afrontar las dificultades pedagógicas con éxito (Cortés, 2011). Por otra parte Maciani (2016) señala que una de las razones para organizar y estructurar una reflexión crítica de la labor docente acotada a las responsabilidades que sociedad actual impone en la educación, es para replantearse el conocimiento, valorando y resignificando el “qué” se enseña, para dejar en un segundo lugar al “cómo” se enseña. Ante esta aseveración Maciani plantea que la cuestión no es analizar el conocimiento, no es “lo” que se enseña, sino “qué es” lo que se enseña.

La reflexión constituye el insumo principal en el proceso de identificación, evaluación y solución de elementos problemáticos y emergentes de la práctica, la que permite reelaborar la visión que tenemos sobre nuestro ejercicio, al respecto Threlfall (2014) afirma que la reflexión debe ser vista como una herramienta que permita ayudar a los estudiantes y a los docentes para que puedan alcanzar sus metas académicas, en el caso de los estudiantes, y profesionales, en el caso de los docentes, mientras que Schön (1983) destaca a la reflexión como un facilitador de juicios profesiones de los docentes y la comprensión del contexto en el que se está inmerso.

La reflexión crítica sobre el propio desempeño permite el desglosamiento analítico de la práctica profesional, potencia el auto-aprendizaje y el carácter investigador de un docente. Al respecto Goodson & Hargreaves (2003) señalan que en el encuentro entre lo epistemológico y el área de los valores, la investigación sirve como interrogatorio y creación de significados, ya que es en esa interacción en donde se encuentra al docente-investigador, en esencia, la reflexión crítica permite indagar, de forma inexorable nuestra propia práctica, en donde los hallazgos producidos por esa reflexión sirvan para tener un mayor conocimiento de los implicados de la profesión docente, así como para la investigación. El maestro reflexivo realza la función investigadora, reconoce su riqueza práctica y permite cambios en su estructura mental y la de sus alumnos, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros (aunque también sean maestros), en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria (Correa Molina *et al.*, 2014). El valor que posee la reflexión en el ejercicio que los docentes ejecutan en su práctica, trasciende a sus estudiantes, ya que según Lalor *et al.* (2015) permite que los estudiantes puedan darle sentido al conocimiento y a que dicho conocimiento posea sostenibilidad gracias a los procesos reflexivos que estos llevan a cabo.

Desde el asentamiento del concepto de profesor reflexivo planteado por Schön (1983), la comunidad científica ha buscado estructurar un corpus de conocimiento respecto a esta temática, definiendo en primera instancia un concepto que sea lo más acotado posible a lo que realmente representa la práctica reflexiva, entendiendo el proceso reflexivo, los niveles de reflexividad, así como también los activadores que permiten la promoción de la reflexión en la práctica. Todo este conocimiento acumulado sitúa a la práctica reflexiva como un modelo de aprendizaje ideal ante el escenario de la formación de profesores, ya que en

dicho contexto se encuentra uno de los elementos centrales para la reflexión docente, como lo es la experiencia como objeto de reflexión. La práctica reflexiva se constituye como una alternativa viable y declarada para promover la profesionalización docente, al asumir que la reflexión es fundamental desde sus tres momentos: en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de acción (Perrenoud, 2007), es decir, la practica reflexiva permite dar pasos para continuar profesionalizando el rol del docente, posibilitando el desarrollo integral de este y modificando su rol en el aula, transformándolo desde un transmisor de conocimientos a un agente que contribuye a la construcción de conocimientos más sólidos en sus estudiantes, gracias a las evidencias que logra rescatar de su ejercicio reflexivo sobre su enseñanza.

Está claro que una de las piedras angulares en el ejercicio profesional de un docente es la reflexión. El análisis práctico que un docente lleva a cabo para evaluar su desempeño requiere de mecanismos interiorizados de procesos reflexivos, consideraciones del contexto y conclusiones críticas que puedan surgir de esta, permitiéndole estos, diseñar y reestructurar su actuación en el aula. Pero ¿Qué es reflexionar? Una aproximación la entregan Domingo y Gómez (2014) señalando que “reflexionar es pensar con detenimiento para sacar conclusiones y mejorar lo que se es o lo que se hace. Poner en marcha un mecanismo emocional y cognitivo donde se pueda reflejar lo que ocurre y nos preocupa.” (p. 9). Para Perrenoud (2010)

Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. [...] Reflexionar sobre la acción... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica (pp. 30-31).

Al respecto, Donald Schön (1992) señala que la reflexión la constituye la capacidad que tiene el docente para analizar y hacer un desglose crítico de su práctica, con el propósito de encontrar el conocimiento que surge de su ejercicio, adquiriendo una conciencia de esta y buscando su perfeccionamiento. Sin embargo, y aun cuando el concepto de reflexión y práctica reflexiva se encuentren estrechamente relacionados, no poseen el mismo significado, sino más bien poseen una interrelación positiva. Brockbank y McGill (2002) distinguen que la diferencia entre la reflexión y la practica reflexiva se establece en que, en la primera el docente es capaz de usar su experiencia y activar mecanismos cognitivos y emocionales como la observación, pensamiento o sentimientos, para obtener significados y resultados de su experiencia, mientras que en la práctica reflexiva existe una acción intencionada de transformar y modificar los estados iniciales de los sujetos, entendiendo que dichas modificaciones tendrán cierto grado de logro en la medida que se obtenga un aprendizaje crítico reflexivo de su desempeño anterior.

La práctica reflexiva ha tenido gran interés en la comunidad científica, por su gran aporte a la reflexión pedagógica, destacando su valor para abrir la posibilidad de instaurar métodos estructurados y sistemáticos de desarrollo de profesionales reflexivos, que a través de dichos procesos puedan modificar no sólo su conducta, sino que también el aprendizaje de sus estudiantes. Todo esto, respondiendo a la aseveración que el Informe McKinsey plantea sobre que “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber & Mourshed, 2007, p. 15).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarca dentro del campo educativo que, según Sacristán (1989) tiene por objetivo “Enriquecer la discusión de la teoría pedagógica, contribuyendo a afianzar y reelaborar el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza” (p. 167). Posee un enfoque de tipo cuantitativo descriptivo, la que “supone una elección de sujetos, técnica de recogida de datos y la implantación de tratamientos” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 130), con un carácter transversal-retrospectivo. Se utiliza el mapeo científico mediante métodos bibliométricos para analizar la producción científica existente. El objetivo del mapeo científico es crear una representación de la estructura del área de investigación mediante la división de elementos (documentos, autores, revistas, palabras) en diferentes grupos. Luego, la visualización se utiliza para crear una representación de la clasificación que surge (Zupic & Čater, 2015).

#### 3.2. ANÁLISIS METODOLÓGICO

La estrategia utilizada en este estudio es la revisión bibliométrica, y para asegurar su rigurosidad metodológica, se lleva a cabo un flujo de trabajo (Figura 1) propuesto por Zupic & Čarter (2015) con un procedimiento de cinco pasos recomendados para este tipo de estudios.



*Figura 1:* Flujo de Trabajo para Mapeos Científicos con Métodos Bibliométricos.

Fuente: Elaboración Propia.

#### 3.3. RECOLECCIÓN DE DATOS

En este apartado se ha realizado un rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles en las bases de datos Scopus de Elsevier y en la Web Of Science (WoS) de Clarivate Analytics. Este rastreo fue en concordancia con los criterios determinados por los autores y de acuerdo a la conveniencia investigativa, obteniendo así una aproximación más clara al estudio. El procedimiento para la recolección de datos fue el siguiente:

**Determinación de la base de datos**

Scopus de Elsevier y en la Web Of Science (WoS) de Clarivate Analytics dado a la variedad de registros o indicadores bibliométricos que se pueden obtener de ambas bases.

**Palabras claves para la búsqueda de datos**

Las palabras claves, para ambas bases de datos, son: “reflective practice” and “teacher training”

**Criterios de Inclusión**

Se determinó que los siguientes criterios de inclusión: Documentos publicados no superiores a cinco años; documentos teóricos y experienciales sobre la práctica reflexiva; documentos que sitúen la práctica reflexiva en la formación del profesorado

**Resultado de Búsqueda**

**Scopus:** (TITLE (“práctica reflexiva”) Y TITLE-ABS-KEY (“formación de maestros”) Y (LIMIT-TO (PUBYEAR,2020) O LIMIT-TO (PUBYEAR, 2019) O LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018) O LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017) O LIMIT-TO (PUBYEAR, 2016)).

**Wos:** (“reflective practice”) AND TEMA: (“teacher training”) Período de tiempo: Últimos 5 años. Índices: SCI-EXPANDED. SSCI. A&HCI. CPCI-S. CPCI-SSH. BKCI-S. BKCI-SSH. ESCI. CCR-EXPANDED.C.

*Figura 2.* Procedimiento para la Recolección de Datos que determina de forma evolutiva el mecanismo para llegar a la búsqueda de documentos.

Fuente. Elaboración Propia.

Finalmente, la búsqueda de documentos, la selección de la base de datos, palabras claves y criterios de inclusión se determinó mediante el consenso (100%) de los investigadores participantes en el estudio, durante el mes de noviembre del 2020.

### 3.4. ANÁLISIS DE DATOS

En esta fase metodológica se determinaron indicadores bibliométricos (Tabla 1) para ordenar los datos, con el propósito de que los resultados sean lo más preciso posible, asimismo, y en forma simultánea, se utiliza el software Bibliometrix (Aria & Cuccurullo, 2017) basado en R-Studio con una interfaz HTML llamada Biblioshiny, con el cual obtendremos indicadores numéricos y las relaciones entre autores que estudian esta materia, cuyo objetivo es tomar datos bibliográficos sin procesar, realizan cálculos bibliométricos y calculan las matrices de similitud entre elementos (Zupic & Čarter, 2015) sobre práctica reflexiva.

Tabla 1. Indicadores Bibliométricos

<b>Indicadores Bibliométricos para el Análisis de Datos</b>
1. Información principal
2. Producción anual
3. Producción por país
4. Fuentes más relevantes
5. Instituciones más relevantes
6. Fuentes y autores más citados
7. Relación en gráfico de tres
8. campos Nube de palabras (Wordcloud)
9. Red de co-citas
10. Mapa de colaboración

Fuente. Elaboración propia.

#### 4. RESULTADOS

##### 4.1. INFORMACIÓN PRINCIPAL

En la tabla 2 se presenta la información principal de los datos recopilados en las bases de datos Scopus de Elsevier y en la Web Of Science (WoS) de Clarivate Analytics. Dicha información comprende un espacio de tiempo entre el 2016–2020 y se encuentran divididos en datos generales, tipos de documentos, contenidos de documentos y de los autores.

Tabla 2. Información Principal de las Bases de Datos

<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>WoS</b>	<b>SCOPUS</b>
<b>Datos Generales</b>		
Fuentes (revistas, libros, etc.)	14	11
Documentos	14	11
Promedio de citas por documento	0.9286	1.727
Promedios de cita por año y documento	0.3238	0.5727
Referencias	410	615
<b>Tipo de documentos</b>		
Artículos	11	7
Artículo; capítulos de libros	1	2

Libros	-	1
Documento de procedimiento	2	-
Conferencias	-	1
<b>Contenido de documentos</b>		
Palabras claves plus	7	10
Palabras claves del autor	53	38
<b>Autores</b>		
Autores	25	26
Autores de documentos con un solo autor	7	4
Autores de documentos de varios autores	18	22
Co autores por documento	1.79	2.36
Índice de colaboración	2.57	3.14

Fuente. Elaboración propia.

#### 4.2. PRODUCCIÓN ANUAL

El segundo de los indicadores bibliométricos se encuentra resumido en la figura 3, y muestra la producción científica de documentos sobre práctica reflexiva en la formación del profesorado, comprendida entre los años 2016–2020 y diferenciada según base de datos.

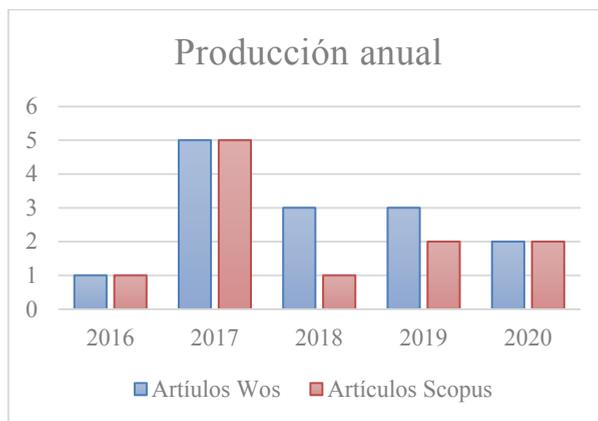


Figura 3. Producción anual de documentos según base de datos.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.3. PRODUCCIÓN CIENTÍFICA POR PAÍS

La figura 4 muestra un mapa sobre la producción científica en torno a la temática de práctica reflexiva según países, diferenciando ambas bases de datos. Cada una de las figuras muestra el lugar donde se produce la publicación de dichos documentos, para el caso de la Web of Science se destaca Sudamérica, Europa y en menor medida el sur de África, mientras que para Scopus los lugares son similares y a estos se debe incluir algunos países de Asia.

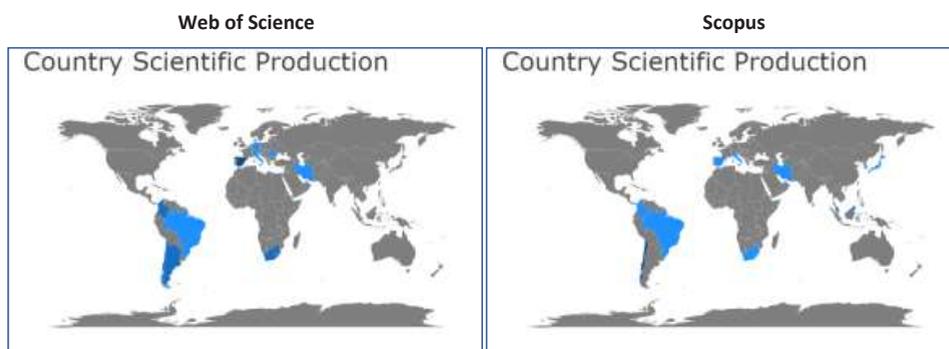


Figura 4. Producción anual según país.

Fuente. Elaboración Bibliometrix 2020.

#### 4.4. FUENTES MÁS RELEVANTES

La Tabla 3 muestra las fuentes más relevantes que existen en torno a la práctica reflexiva. La tabla diferencia ambas bases de datos, estableciendo un parámetro de las cinco fuentes más relevantes sobre la temática.

Tabla 3. Fuentes más relevantes sobre Práctica Reflexiva

Web of Science (WoS) de Clarivate Analytics		Scopus de Elsevier	
Fuente	Nº de documentos	Fuente	Nº de documentos
Espacios en blanco-serie indagaciones	1	Advances in intelligent systems and computing.	1
9th international conference on education and new learning technologies (edulearn17)	1	Magis	1
Foro de educación	1	Democratic teacher education reform in africa: the case of Namibia	1

Innoeduca-international journal of technology and educational innovation	1	Estudios pedagógicos	1
Magis-revista internacional de investigación en educación	1	Movimiento	1

Fuente. Elaboración propia.

#### 4.5. INSTITUCIONES MÁS RELEVANTES

La figura 5 muestra las instituciones más relevantes en la producción científica sobre la temática. En la base de datos WoS las universidades más relevantes son: la Universidad de Stellenbosch y la Universidad de Málaga con dos documentos; La Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Alberto Hurtado y otras ocho instituciones le siguen con un documento cada institución. Para el caso de la base de datos Scopus, las instituciones más relevantes son: La Universidad Católica de Chile con dos documentos; Le siguen la International Christian University, Pontificia Universidad Católica De Chile, Pontificia Universidad Javeriana, la Stellenbosch University y siete instituciones más, las que poseen un documento publicado.

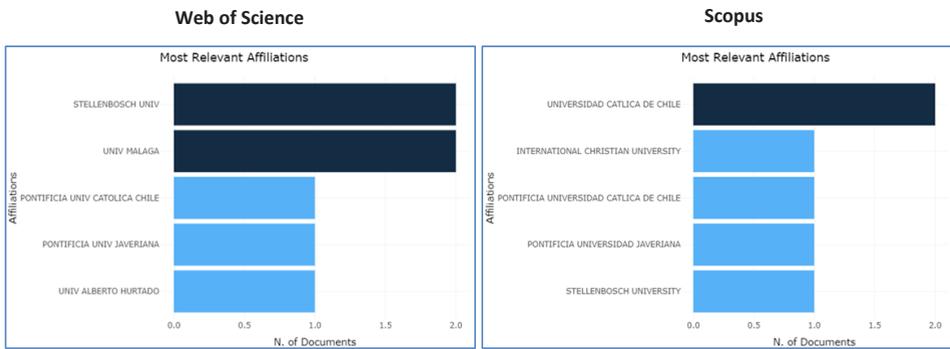


Figura 5. Instituciones más relevantes sobre práctica reflexiva según base de datos

Fuente. Elaboración Bibliometrix 2020.

#### 4.6. FUENTES Y AUTORES MÁS CITADOS

La figura 6 representa las fuentes locales más citadas tomadas de la lista de referencias de las bases de datos. Según la Web of Science las cinco fuentes más referenciadas son: Reflective Practice con 28 artículos, seguido de Teach Educ con 16 artículos, posteriormente Thesis con siete artículos y, finalmente, Eur J Teach Educ y J Teach Educ, ambos con cinco artículos. En el caso de la base de datos Scopus las cinco fuentes más citadas son: Teaching And Teacher Education con 29 artículos que lo referencian, seguido de Reflective

Practice con 22 artículos y, finalmente, Journal Of Teacher Education, Tesol Quarterly, The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action, todas ellas con siete artículos.

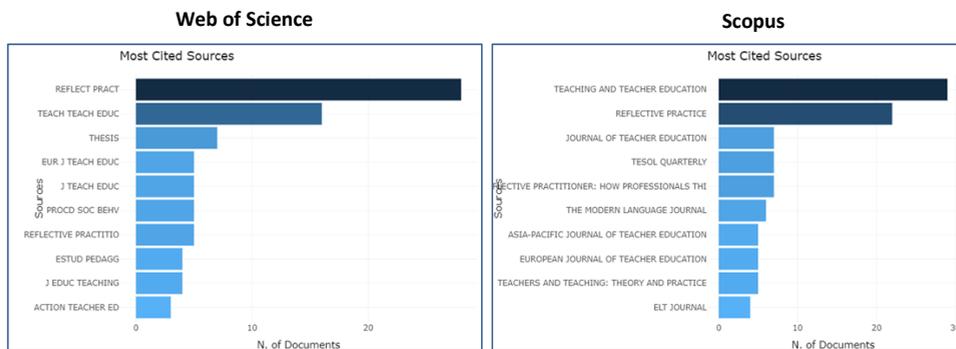


Figura 6. Fuentes más citadas sobre práctica reflexiva según base de datos.

Fuente. Elaboración Bibliometrix 2020.

Por otra parte, en la tabla 4 se presentan a los diez autores más citados en ambas bases de datos, cuyo número de citas oscilan, en el caso de la Web of Science, entre siete y tres citas por autor, mientras que en Scopus el número de citas van entre siete y cuatro citas por autor.

Tabla 4. Autores más citados según base de datos

Web of Science (WoS) de Clarivate Analytics		Scopus de Elsevier	
Autor	N° de Citas	Autor	N° de citas
SCHON D.	7	FARRELL T. S. C.	7
BALDACCI M.	5	BEAUCHAMP C.	6
ULIVIERI S.	5	JOHNSON K. E.	6
BEAUCHAMP C.	4	KORTHAGEN F. A. J.	6
CHOMSKY N.	4	ZEICHNER K. M.	6
LARRIVEE B	4	BORG S.	5
SEEDHOUSE P	4	SCHON D.	5
ZAY D.	4	SEEDHOUSE P.	5
DEWEY J.	3	BEIJAARD D.	4
DOMINGO A.	3	CALDERHEAD J.	4

Fuente. Elaboración propia.

4.7. RELACIÓN: AUTOR-REFERENCIA-PALABRAS CLAVES

Las figuras 7 y 8 presentan un gráfico de tres campos o diagrama de Skaney que considera tres columnas. En el centro los autores más relevantes sobre práctica reflexiva y la relación que estos poseen con las referencias (columna izquierda) y cuáles son las palabras claves (columna derecha), considerando en este gráfico un número de 20 elementos para este indicador bibliométrico.

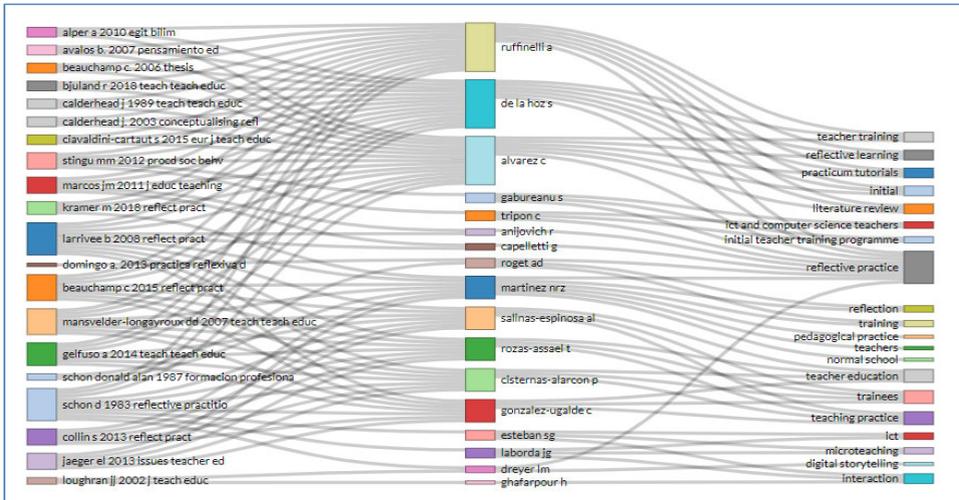


Figura 7. Gráfico de tres campos entre autor-referencia-palabras claves de Web of Science.

Fuente. Elaboración Bibliometrix 2020.

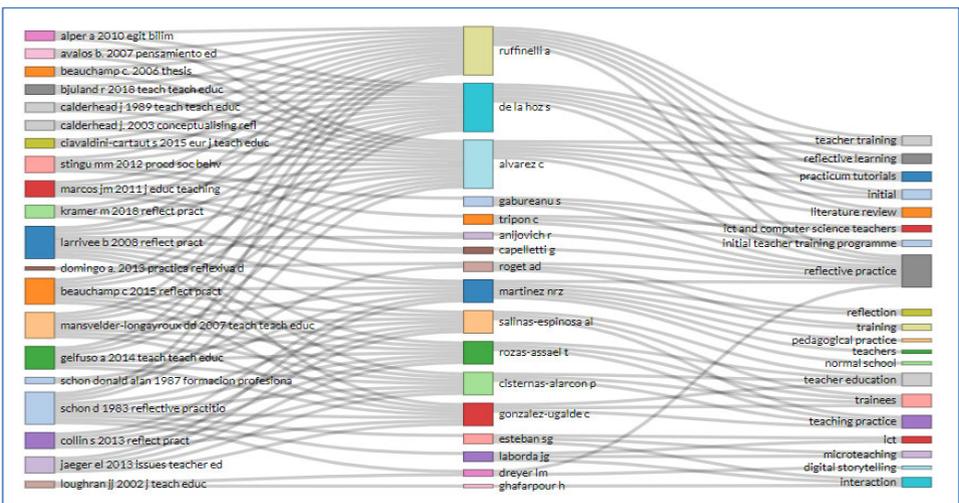


Figura 8. Gráfico de tres campos entre autor-referencia-palabras claves de Scopus.

Fuente. Elaboración Bibliometrix 2020.

#### 4.8. NUBE DE PALABRAS

El número de documentos publicados arroja las principales palabras claves que se desprenden de resúmenes o de las palabras claves del autor, las que son utilizadas como piedra inicial en el proceso de búsqueda bibliográfica. En la figura 9 se presenta una nube de palabras (Wordcloud) de tipo circular con las palabras claves del autor y diferenciada según base de datos. La nube considera un parámetro de 50 palabras, en donde la medida de ocurrencias es la frecuencia.

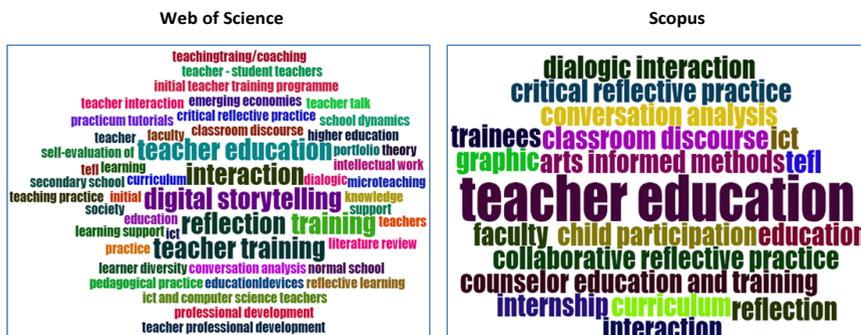


Figura 9. Nube de palabras o Wordcloud según base de datos.

Fuente. Elaboración Bibliometrix 2020.

#### 4.9. RED DE CO-CITAS

La figura 10 presenta una red de co-citas entre autores y coautores, con 25 nodos de parámetros y diferenciada según la base de datos WoS y Scopus. En ella se muestra, para el caso de WoS, que el principal autor citado es Schön, mientras que en Scopus este puesto se encuentra dividido entre autores como Korthagen, Larrivee o Zeichner entre otros, sin embargo, existe un número importante de autores que son citados, pero con menor frecuencia.

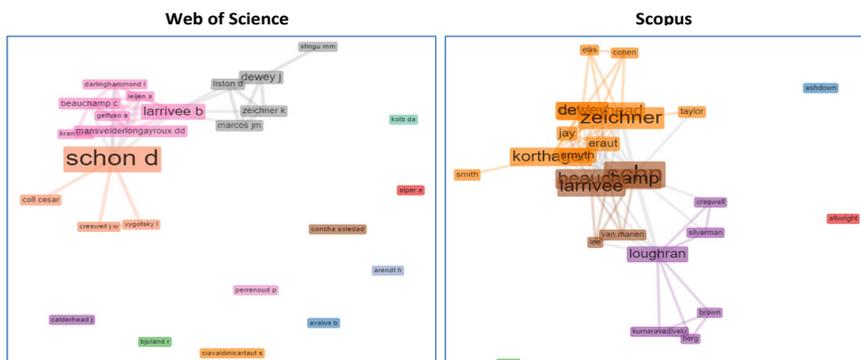


Figura 10. Re de co-citas entre autores según base de datos.

Fuente. Elaboración Bibliometrix 2020.

#### 4.10. MAPA DE COLABORACIÓN

Finalmente, en la figura 11 se presenta la red de colaboración existente entre países, la que se encuentra diferenciada según base de datos y en las cuales cuentan con sólo una colaboración entre países.

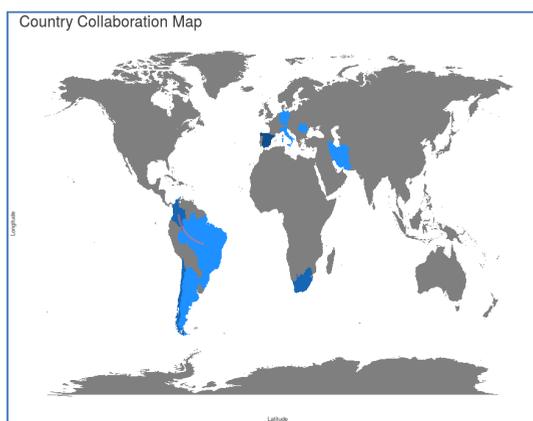


Figura 11. Mapa de colaboración entre países según Web of Science.

Fuente. Elaboración Bibliometrix 2020.

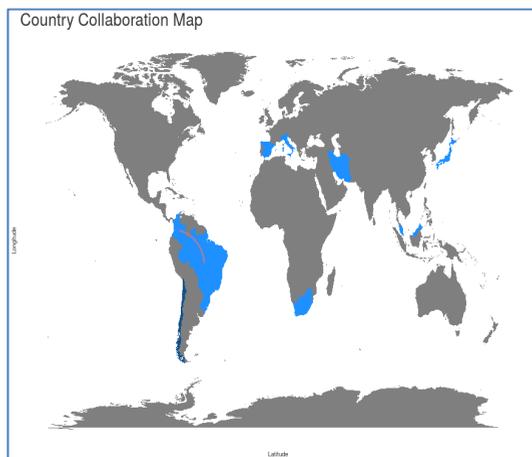


Figura 12. Mapa de colaboración entre países según Scopus

Fuente. Elaboración Bibliometrix 2020.

## 5. DISCUSIONES

Al comenzar una revisión de la literatura surgen interrogantes que apuntan hacia el origen del conocimiento que se pretende estudiar por los investigadores, y es justamente, en este momento donde los métodos bibliométricos para la revisión bibliográfica son una ayuda útil para dar respuesta a dichas interrogantes.

Los métodos bibliométricos son idóneos en la revisión de la literatura incluso antes de comenzar la lectura, ya que guían al investigador hacia los trabajos más influyentes y mapean el campo de investigación sin sesgos subjetivos (Zupic & Čarter, 2015). La demanda de tiempo y la organización de criterios e indicadores de análisis de una bibliometría debe hacerse de forma estructurada y sistemática, para garantizar así su validez, la que en este estudio tuvo su aplicabilidad en la base de datos Web of Science. El flujo de trabajo para el mapeo científico (Figura 1) que se aplicó al presente estudio lo dota de consistencia metodológica y permiten un análisis más acotado a la realidad en la temática.

Como primer hallazgo, los datos encontrados muestran que, si bien es cierto que no existe una gran producción científica sobre práctica reflexiva en WoS y Scopus, hay una cierta estabilidad en la producción anual entre los años 2016-2020. Ante esto es necesario las instancias institucionalizadas y para promover el estudio y el análisis de los procesos que llevan a la reflexión desde los primeros años de escolaridad, y con ello, formar una cultura reflexiva dentro de las instituciones de formación primaria, secundaria y superior, lo que se relaciona con lo planteado por Domingo (2009) al referirse que se necesita de un compromiso con el proceso reflexivo, ya que una simple postura desinteresada o una actitud poco rigurosa puede transformarla en un elemento meramente esporádico o superficial.

Para cada base de datos podemos encontrar que la Web of Science presenta un mayor número de documentos publicados, 14 documentos en total, en contraposición de Scopus que posee 11 documentos relacionados con la temática. Sobre estos documentos en la Web Of Science (WoS) de Clarivate Analytics los países más productivos son: España, con cuatro investigaciones; seguido por Argentina, Chile, Colombia y Sudáfrica, todos con dos estudios; finalmente, Brasil, Alemania, Irán, Rumania e Italia, todos ellos con una publicación. Para la base de datos Scopus de Elsevier los países más productivos son: Chile, con cuatro publicaciones; Malasia con dos publicaciones; finalmente España, Colombia, Brasil, Sudáfrica, Italia, Japón e Irán, todos ellos con una publicación. Posee un valor adicional el desarrollo de la práctica reflexiva en Sudamérica, considerando que los autores más relevantes pertenecen al continente europeo, y entendiendo que otras temáticas relacionadas con la práctica reflexiva, como lo es el aprendizaje reflexivo no son tan desarrolladas en América del Sur.

Respecto de las fuentes más relevantes destacan, en el caso de la Web of Science, las revistas: *Espacios en blanco*; *Innoeduca-international journal of technology and educational innovation*; *Magis*; *Revista internacional de investigación en educación*, entre otros. Por otro lado, en Scopus destacan las siguientes revistas: *Magis*; *Democratic teacher education reform in Africa: the case of Namibia*; *Estudios pedagógicos*; *Movimento*.

Algunas de las palabras claves que los autores utilizan y que se encuentran expresadas en la nube de palabras (figura 9) son: “Teacher Education”; “Teacher Training”; “Interaction”; “Critical reflective practice”; “Reflection”, entre otras. Es una realidad que conceptos como formación del profesorado, reflexión crítica, interacción o educación del profesorado sean términos destacados en el análisis bibliométrico realizado, situando al docente en el centro

de la investigación y de los esfuerzos por reforzarla, así lo declara el informe McKinsey (2007) el informe Talis de la OCDE (2009). Al respecto, el Marco para la Buena enseñanza en Chile, en el estándar pedagógico número 10 señala la importancia de la reflexión para el docente, indicando que este “Aprende de forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional” (MINEDUC, 2011, p. 17).

Respecto a los mismos autores, la figura 10 muestra la red de co-citas que se genera en función de los documentos, aquí, algunos autores se destacan con mayor frecuencia, como es el caso de Schön, Korthagen, Larivee y Zeichner, cuyos nombres resaltan por sobre otros. Al referirnos a los autores más relevantes, algunos de ellos poseen gran relevancia, y han sido en algunos casos, pioneros sobre la temática. Tal es el caso de Schön D. y Farrell T. S. C, quienes son los más referenciados con siete citas respectivamente, Baldacci M., Beauchamp C., Johnson K. E. con un número entre seis y cinco citas, finalizando con Calderhead J. con cuatro citas y cerrando esta lista Domingo A. con tres citas. Finalmente, respecto al mapa de colaboración entre países, tanto para la Web of Science como para Scopus existe sólo una colaboración sobre práctica reflexiva, la que se establece entre Colombia y Brasil.

## 6. CONCLUSIÓN

Una de las primeras conclusiones sobre la práctica reflexiva es la necesidad de elaborar un corpus de conocimiento más acabado y recurrente sobre la temática, si bien es cierto que no hay un escenario crítico al respecto, la producción científica anual no da cuenta de la real importancia que posee el componente reflexivo para la formación del profesorado y el desarrollo profesional de los docentes que ya se encuentran en ejercicio. Es necesario fomentar programas que permitan reforzar la capacidad reflexiva de los futuros docentes, a través de cursos o acciones formativas que los potencien, además, los períodos de práctica profesional de los futuros docentes deben poseer un fuerte componente crítico-reflexivo, el que debe estar reforzado positivamente por la acción tutorial que ejerzan los tutores profesionales de los establecimientos educacionales donde los estudiantes realizan sus prácticas, así como de los tutores académicos de la universidad que contribuyen a que el futuro docente mire su práctica, la analice y pueda modificar los aspectos más débiles de esta.

Bajo una perspectiva diacrónica, el número de publicaciones anuales no ha tenido una gran variación en los últimos cinco años, por lo que resultaría interesante aumentar el número de documentos sobre práctica reflexiva, pero a través de experiencias “aplicadas” en contextos de formación del profesorado, cuyos resultados reflejen el estado actual de la realidad observada, sustentada en un conocimiento del contexto y en donde las conclusiones permitan aplicar los cambios que sean necesarios para continuar avanzando. Es decir, se debe buscar un compromiso importante para impulsar procesos que permitan desarrollar la competencia reflexiva sobre la propia práctica, en donde los planes de estudios de las instituciones formadoras de docente puedan dotarse de este modelo para potenciar, integralmente la práctica reflexiva como una competencia profesional.

Respecto a los datos encontrados, existe una cierta inclinación de los artículos del idioma inglés en la producción de documentos relacionados con la temática, lo que, eventualmente, provoca que algunos aspectos no sean conocidos por otros países.

En los países que poseen mayor número de publicaciones sobre práctica como España, Argentina o Chile es donde existen mayores iniciativas para la promoción de programas relativamente consolidados para reforzar procesos reflexivos, tales son los casos de la Universidad de Granada España, la plataforma Práctica Reflexiva o la Universidad Austral de Chile, quienes han articulado mecanismos o instancias formativas para promover la práctica reflexiva.

Finalmente, como una futura línea de investigación sobre esta u otras temáticas, se plantea la ampliación del estudio al rastrear en otras bases de datos como Eric o Dialnet, lo que posibilitaría el trabajo y tratamiento de datos de una muestra mayor de documentos. Además, se plantearía el trabajar con indicadores de impacto que, si bien supondría una dificultad, debido al dinamismo de dicho indicador al cambiar cada año, lo que se vería compensado positivamente al enriquecer notablemente un análisis bibliométrico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company.
- Brockbank, A. y McGill I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cacciuttolo Juárez, C. (2017). *Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores de un proceso de acompañamiento basada en la reflexión acción* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España [<http://hdl.handle.net/10481/47869>].
- Camps, D. (2007). Estudio bibliométrico general de colaboración y consumo de la información en artículos originales de la revista *Universitas Médica*, período 2002 a 2006. *Revista Universitas Médica*, 48(4), 358-365. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2310/231018670002.pdf>
- Concha, S., Hernández, C., Romo, F. & Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de Pedagogía en Educación Básica. *Revista Calidad en la Educación*, (38), 81-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100002>
- Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S. & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 71-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Cortés, M. V. M. (2011). *“Espacios de reflexión pedagógica”, una aproximación de los profesores en liceos municipales y particular subvencionados de la comuna de Vallenar*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Chile [[http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-maturana\\_m/pdfAmont/cs-maturana\\_m.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-maturana_m/pdfAmont/cs-maturana_m.pdf)]
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior: Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (15), 33-50.
- Domingo, A. y Gómez, M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ed.
- Goodson, I. F. y Hargreaves, A. (2003). El cambio educativo y la crisis de profesionalismo. En Goodson, I. F. (Ed.), *Conocimientos profesionales, vidas profesionales. Estudia educación y cambio*. Filadelfia: Open University Press.
- Jerez, E. S. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*, (3), 61-86. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.784>

- Jiménez Muñoz, J. A., Rossi, F. & Gaitán Riveros, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en educación física. *Movimiento (ESEFID/UFRGS)*, 23(2), 587-600. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.69442>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 83-101.
- Lalor, J., Lorenzi, F. & Rami, J. (2015). Developing Professional Competence through Assessment: Constructivist and Reflective Practice in Teacher-Training. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(58), 45-66. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.58.6>
- Maciani, E. (2016). Teacher Training for Secondary Schools in Italy: Professional Role and Reflective Practice. *Foro de Educación*, 14(21), 59-75. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.004>
- Marín-Cano, M. L., Parra-Bernal, L. R., Burgos-Laitón, S. B. & Gutiérrez-Giraldo, M. M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 154-175.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. 5ª ed. Madrid: Pearson educación.
- Ministerio de Educación (2011). Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación básica. Santiago: MINEDUC. Recuperado 15/12/2020 <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/librobasicakdos.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results of TALIS*. [consultado el 04/12/2020]: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>.
- Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 17-36 [Fecha de Consulta 15 de Diciembre de 2020]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419198002>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao de Irif.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Roget, A. D. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 4-13. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>
- Rueda-Clausen Gómez, C. F., Villa-Roel Gutiérrez, C. & Rueda-Clausen Pinzón, C. E. (2005). Indicadores bibliométricos: origen, aplicación, contradicción y nuevas propuestas. *Med. UNAB*, 8(1), 29-36. Recuperado a partir de <https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/article/view/208>
- Sacristán, G. (1989). *Planificación de la investigación Educativa y su impacto en la realidad*. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: cómo piensan los profesionales en acción*. Londres: Temple Smith.
- \_\_\_\_\_. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Threlfall, S. J. (2014). Revistas electrónicas: Hacia una práctica reflexiva crítica e independiente para estudiantes de educación superior. *Practica reflexiva*, 15(2), 317-332. Doi: <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900012>
- Zupic, I. & Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>



INVESTIGACIONES

Confianza relacional en la escuela:  
revisión literaria entre los años 2000 a 2019

Relational Trust in Schools:  
A Literary Review from 2000 to 2019

*Anderson Geovany Rodríguez Buitrago<sup>a</sup>, Luz Yolanda Sandoval–Estupiñan<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Colombia.  
andersonrobu@unisabana.edu.co

<sup>b</sup>Doctorado en Educación Universidad de La Sabana, Colombia.  
luz.sandoval@unisabana.edu.co

RESUMEN

El artículo aporta una revisión literaria sobre la confianza relacional en el contexto escolar durante el periodo 2000 a 2019. Para el estudio se aplicaron técnicas bibliométricas y de análisis de contenido, de investigaciones encontradas en las bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO. El análisis permite concluir: Aunque la confianza es factor clave en el proceso educativo y vinculante con la mejora escolar, ha sido poco estudiado en el ámbito educativo a nivel mundial, sin embargo, denota un crecimiento en la producción científica en la última década. El concepto sobre confianza relacional aplicado al contexto escolar que data de los años setenta en Europa, ha comenzado a tomar fuerza recientemente en Latinoamérica con estudios realizados en Chile sobre las relaciones entre profesores y directores. Se requiere fortalecer en la escuela la confianza relacional entre los distintos actores, potenciar la investigación y monitoreo en el campo.

*Palabras clave:* confianza relacional, confianza escolar, confianza en la escuela, confianza estudiante, confianza docente, confianza educativa.

ABSTRACT

The article provides a literary review on relational trust in the school context during the period 2000 to 2019. Bibliometric and content analysis techniques were applied for the study, from research found in the Web of Science, Scopus and SciELO databases. The analysis allows us to conclude that: although trust is a key factor in the educational process and linking with school improvement, it has been little studied in the educational field worldwide, however, it denotes a growth in scientific production in the last decade. The concept of relational trust applied to the school context dating from the seventies in Europe, has recently begun to gain strength in Latin America with studies carried out in Chile on the relationships between teachers and principals. It is necessary to strengthen the relational trust between the different actors in the school, to promote research and monitoring in the field.

*Key words:* relational trust, school trust, trust in school, student trust, teacher trust, trust educational.

## 1. INTRODUCCIÓN

El ser humano, animal social por naturaleza (Aristóteles, 1988, p. 50), se encuentra inmerso en un entramado de interagenciamientos multidimensionales, complejos y dinámicos, fundamentalmente entretejidos por elementos relacionales de tipo simbólico, de carácter subjetivo e intersubjetivo, a partir de los cuales las personas se construyen y son construidos como sujetos, al mismo tiempo que tejen colectivamente su *ethos* vital. Uno de estos elementos relacionales con mayor importancia en el desarrollo de las sociedades humanas es la confianza. Por lo menos desde el siglo XVIII, Paolo Mattia Doria y Antonio Genovesi, citados por Jorge (2016), ya reconocían que “la fortuna de un pueblo dependía de la confianza entre sus ciudadanos” (p. 144).

Si bien, pareciera que la confianza es algo unívoco y dado, como concepto es polisémico, pues de acuerdo con la disciplina desde la que se aborde, el contexto narrativo y ámbito contextual, la posición político-epistemológica del investigador, la coyuntura histórica que llevó al uso de este, entre muchas otras variables, se le asigna un sentido, unos agentes y una dimensión teórica y empírica. En este caso, uno de los acuerdos, implícitos o explícitos en las diferentes fuentes consultadas, es la dificultad de definirla (Peña *et al.*, 2018; Razeto, 2016).

Sin embargo, este no es el único acuerdo epistemológico, pues de manera generalizada, más allá de la disciplina desde la que se estudie la confianza, se reconoce que es fundamental en la conducta humana, en las relaciones interpersonales (Jorge, 2016), en la construcción de las sociedades (Donati, 2019) y en el devenir histórico de grupos humanos de cualquier dimensión organizacional, desde familias a naciones (Razeto, 2016; Corporación Latinobarómetro, 2018; Peña *et al.*, 2018).

Diversos estudios que hacen parte de la presente revisión documental (Tschannen-Moran y Hoy, 2000; Tschannen-Moran y Gareis, 2017; Bryk y Schneider, 2002; 2003; Departamento Nacional de Planeación, 2015; Corporación Latinobarómetro, 2018; Donati, 2019) sugieren que en el mundo hay una profunda carencia de dicho valor social, siendo Latinoamérica la región con los menores índices de confianza en el mundo (Corporación Latinobarómetro, 2018), según la percepción de las personas que han hecho parte de estudios transversales y longitudinales.

Por ello, es importante la construcción de confianza, siendo el ámbito educativo uno de los escenarios más relevantes para su promoción y desarrollo, al mismo tiempo en el que dicho valor social es de utilidad estratégica para el cumplimiento de los fines de la educación. En la revisión documental un hallazgo importante es el concepto de confianza relacional propuesto por Bryk y Schneider (2002) para el contexto escolar. Los autores en mención definen la confianza relacional como aquel tipo de confianza que se genera a partir de la sincronía entre las expectativas y el cumplimiento de las obligaciones de cada agente de la organización, es decir, esta surge a través de las interacciones repetidas en el tiempo entre los agentes del ámbito educativo.

La confianza relacional en el contexto escolar supone una dinámica en sí, que se desarrolla como un sistema sociorrelacional complejo, el cual genera, como parte de todas las interacciones posibles y la correlación de niveles, dimensiones, manifestaciones, elementos y condicionantes, una serie de propiedades emergentes identificadas e identificables en y por las facetas de la confianza (Tschannen-Moran y Hoy, 2000), que suponen consecuencias e impactos en la vida escolar, generándose cambios e incluso transformaciones, tanto en la cotidianidad de las interacciones escolares, como en asuntos estratégicos para la comunidad educativa.

Para Aziz (2019) la confianza relacional “cataliza consecuencias clave para la organización escolar” (p. 12) como lo son, por un lado, crear una cultura escolar de apoyo social, que realce el compromiso con los fines educativos y genere una orientación positiva hacia el cambio y, por otro lado, facilitar la estructura de trabajo para la toma de decisiones en el conjunto de la comunidad de profesionales, con rendición de cuentas y apoyo para la enseñanza del profesor. Esto influiría en el ámbito instruccional mejorando el compromiso y aprendizaje de los estudiantes. De manera autopoietica, dada la cualidad de sistema sociorrelacional del entramado de confianza, las consecuencias clave “retroalimentan la expansión de la base de la confianza” (Aziz, 2019, p. 5).

La investigación sobre la confianza en el ámbito escolar se inició en Holanda con registros documentales de inicios de los años setenta (Van Maele *et al.*, 2014) y se expandió a otros países como Australia, Canadá, Eslovenia, Turquía, Singapur, Taiwán y especialmente EE. UU. (Zapata *et al.*, 2010, p. 81). Latinoamérica tiene un limitado desarrollo; son pocas las investigaciones alrededor de la confianza, y aún menos son las que exploran este tema en el ámbito educativo. Chile es uno de los países con más estudios en la materia.

Dada la importancia de la confianza relacional en el ámbito educativo, y consecuentemente su investigación con fines académicos o aplicados, el objetivo del presente artículo es analizar el estado del conocimiento sobre la confianza relacional en el contexto escolar durante el periodo 2000 a 2019 a nivel global. Se pone especial atención en la sistematización y análisis cuantitativo y cualitativo de la producción científica, a través de las categorías: producción de documentos por año, descripción geográfica, capacidad idiomática, descriptores temáticos más frecuentes y metodología identificada en las publicaciones. El presente artículo se orientó a partir de la pregunta ¿qué se sabe a nivel global sobre la confianza relacional en el contexto escolar, durante el periodo 2000 a 2019?

En un primer momento se aborda la metodología empleada dentro del procedimiento de búsqueda de los artículos consultados. En dicho subcapítulo se analizan datos derivados de la búsqueda de palabras claves o descriptores temáticos, como confianza relacional, confianza escolar, confianza en la escuela, confianza estudiante, confianza docente, confianza educativa.

En un segundo momento se presentan los resultados de la labor de revisión documental. Dada la importancia que tienen los indicadores bibliométricos para evaluar el surgimiento y desarrollo de las actividades propias del conocimiento y conocer la actividad científica de sus investigadores e instituciones, los resultados se organizan en las siguientes categorías: (a) Producción de documentos por año, (b) descripción geográfica, (c) capacidad idiomática, (d) descriptores temáticos más frecuentes y (e) metodología identificada en las publicaciones.

En un tercer momento se expone la discusión. Esta es desarrollada mediante la técnica de triangulación de teoría y análisis inferencial cualitativo y metainferencias, organizada a partir de las mismas categorías utilizadas para la presentación de los resultados, sumando una categoría emergente: elementos conceptuales comunes. Con dicha categoría emergente, se busca exponer algunos elementos sustanciales respecto al debate epistemológico y aplicado en el periodo de tiempo de la investigación.

Finalmente, en un cuarto momento y luego de la revisión de los indicadores bibliométricos y la discusión de los principales hallazgos, se presentan las conclusiones. Advirtiendo inicialmente que existen pocas publicaciones que relacionan la confianza en

el contexto escolar y no se encontraron estudios de revisión documental sobre la confianza relacional. Igualmente, se denota que la confianza relacional en la relación docente–estudiante es un tema por explorar, indagar y desarrollar especialmente en el contexto latinoamericano.

Los estudios de revisión documental y los indicadores bibliométricos evidencian las publicaciones académicas, revelando tendencias y descubriendo brechas aún por explorar sobre determinadas áreas del conocimiento o para sugerir mejoras que favorezcan el impacto en el ámbito educativo (Ariza y Quevedo-Blasco, 2013; Gómez-García *et al.*, 2012; Vázquez-Cano *et al.*, 2017).

## 2. METODOLOGÍA

Para dar respuesta al objetivo y resolver la pregunta de investigación, se consultaron artículos de revistas científicas en inglés y español, debido a que la revista es una de las formas de publicación de resultados de investigaciones académicas ampliamente utilizadas (Hallinger, 2013).

El material de análisis consistió en 40 documentos digitales resultantes de la aplicación de los criterios de búsqueda y exclusión, sobre un total de más de 106 documentos iniciales, mediante el uso de plataformas de búsqueda con acceso a las bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO, aplicando criterios de búsqueda en inglés y español, limitando la búsqueda para documentos con los siguientes apartes accesibles: título, resumen, palabras clave, método, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas.

La identificación de la literatura existente sobre la confianza en el contexto escolar, se realizó mediante una búsqueda en las diferentes bases de datos enunciadas. Web of Science y Scopus fueron seleccionadas puesto que recogen la producción internacional en revistas de alto impacto, mientras que SciELO cuenta con literatura de toda Latinoamérica, más allá de si ha sido o no publicada en revistas de impacto. Los criterios de búsqueda fueron los siguientes:

- a. Artículos de revistas científicas relacionados bajo los términos de confianza relacional, confianza escolar, confianza en la escuela, confianza estudiante, confianza docente, confianza educativa. relational trust, school trust, trust in school, student trust, teacher trust, trust educational.
- b. Año de publicación entre 2000 y 2019, con corte a febrero 15 de 2020.
- c. Idioma: español o inglés.
- d. Como criterios de exclusión se tuvieron libros, capítulos de libros, ponencias, resúmenes de ponencias, artículos que no poseían alguno de los siguientes apartes o sus equivalentes completo y disponible: título, resumen, palabras clave, método, resultados y referencias.

Posteriormente, para el procesamiento y análisis de la información se registraron los resultados mencionados en EndNote 7.0, un programa que permite el conteo de frecuencias, el cálculo de indicadores y los análisis de los procesos editoriales en cada caso. Así, la base de datos elaborada en EndNote 7.0 incluye información cualitativa y cuantitativa de cada artículo, con el fin de analizar y obtener indicadores. Inicialmente, se obtuvieron 106

resultados, y al hacer limpieza de duplicados a partir de un proceso de exclusión por cotejo de los títulos y abstract de los textos, se trabajó con un total de 40 documentos, los cuales son pertinentes y relevantes para este estudio.

Según el número de publicaciones, se calcularon las frecuencias y porcentajes para los siguientes elementos: (a) Producción de documentos por año, (b) descripción geográfica, (c) capacidad idiomática, (d) descriptores temáticos más frecuentes, y (e) metodología identificada en las publicaciones. Lo anterior, según el número de publicaciones. Se definió presentar los resultados y la discusión de manera organizada a partir de las anteriores categorías, sumando en la discusión una categoría emergente con la que se pretendió dar cuenta de los elementos conceptuales comunes y significativos en la mayoría de la producción analizada.

El análisis documental se realizó con un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo. Siendo el estudio bibliométrico la expresión definida para la operacionalización del enfoque CUAN; dicho estudio se expone principalmente en el subcapítulo de resultados a partir de la presentación de datos cuantitativos organizados en gráficos y procesados mediante inferencias cuantitativas.

El enfoque CUAL se operacionalizó mediante análisis de contenido, siendo expuesto principalmente en el subcapítulo de discusión. Para su procesamiento se desarrollaron metainferencias e inferencias cualitativas producto de la triangulación de teoría (inferencias cualitativas) y análisis crítico de los resultados (metainferencias). Sobre este proceso es pertinente recordar:

[Que] el enfoque metodológico combina el análisis de contenido con parámetros de la bibliometría, entendida esta como “técnica metodológica para la evaluación de la producción científica y de todos los fenómenos ligados a la comunicación de la ciencia [...] y herramienta fundamental para construir y conocer el presente y la historia de la investigación en diversas parcelas de la ciencia”. (Delgado *et al.*, 2006, p. 8)

Finalmente, se identificaron a criterio de los autores, los aspectos más relevantes en los resultados y la discusión, a partir del análisis deductivo y de inferencias analíticas, se organizaron y sintetizaron las conclusiones.

### 3. RESULTADOS

El desarrollo de un concepto atiende a diversas variables de tipo político-epistémicas, socio-históricas y literarias, por lo que el análisis bibliométrico permite, más allá de señalar tendencias cuantitativas respecto a la producción documental alrededor de un concepto, reconocer posibles clivajes y elementos claves en la evolución del proceso investigativo. Para la presentación de los resultados de la revisión del estado de conocimiento sobre la confianza relacional en el ámbito escolar, se presenta la (a) producción de documentos por año, (b) la descripción geográfica, (c) la capacidad idiomática, (d) los descriptores temáticos más frecuentes, y (e) la metodología identificada en las publicaciones.

Estos elementos además permiten reconocer desde dónde se hace necesario continuar los procesos investigativos en la materia objeto de revisión, ya sea para continuar la labor histórica de investigación colectiva o ya sea para avanzar desde nuevos paradigmas,

perspectivas o metodologías de investigación desde las que se permita ampliar la mirada del fenómeno social o percibirle con mayor integralidad.

A continuación, se presentan los resultados del proceso de revisión documental, organizado por las categorías ya mencionadas.

#### A. PRODUCCIÓN DE DOCUMENTOS POR AÑO

En la figura 1 se evidencia que durante los años 2000 y 2005 se publicaron 3 artículos, siendo este el periodo con menor número de publicaciones.



Figura 1. Cantidad de publicaciones por año.

La tendencia incrementó entre los años 2006 a 2010 con 4 publicaciones. En el transcurso de los años 2011 a 2015 se muestra un incremento con un total de 14 publicaciones, esto representa el 36% del total de los resultados encontrados. Sin embargo, es en el periodo 2016–2018, donde se observa un incremento significativo de las publicaciones respecto a todo el intervalo de tiempo estudiado, con un total de 19 publicaciones, siendo el 2016 el año con mayor productividad de publicaciones con un total de 9. Esto refleja que el 49% de las publicaciones se han generado en los últimos 4 años.

Los resultados longitudinales obtenidos en relación con la productividad de artículos por países van de acuerdo con la nacionalidad de los autores y al periodo estudiado. Se muestran en la figura 2, donde se observan un total de 19 países que generaron publicaciones: Estados Unidos con 12 publicaciones, es decir, el 30% del total de los resultados, es el país con mayor porcentaje de publicaciones sobre esta temática. Posteriormente se destacan los Países Bajos y Chile, cada uno con 4 publicaciones. Cada país concentra el 10% del total de las publicaciones. Posteriormente se muestran: Bélgica con 3 publicaciones, Brasil y Colombia con 2, Australia, Eslovaquia, España, Grecia, Irlanda, Italia, Noruega,

Portugal, Reino Unido, Turquía y Uruguay, todos con 1 publicación. Asimismo, se aprecia la colaboración entre 2 países en dos publicaciones.

#### B. DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA

Respecto a los continentes, al agregar los países según su pertenencia continental, se observa que en América se han desarrollado el 55% de las investigaciones identificadas, siendo el 30% de América del Norte (toda la producción es de los Estados Unidos) y el 25% de América del Sur (siendo Chile el país con mayor producción de esta subregión continental), posteriormente está Europa, donde se realizó el 37,5% de las publicaciones, siendo los Países Bajos y Bélgica los que cuentan con la mayor cantidad de investigaciones en este continente. Por último, se encuentra Oceanía con una sola investigación.

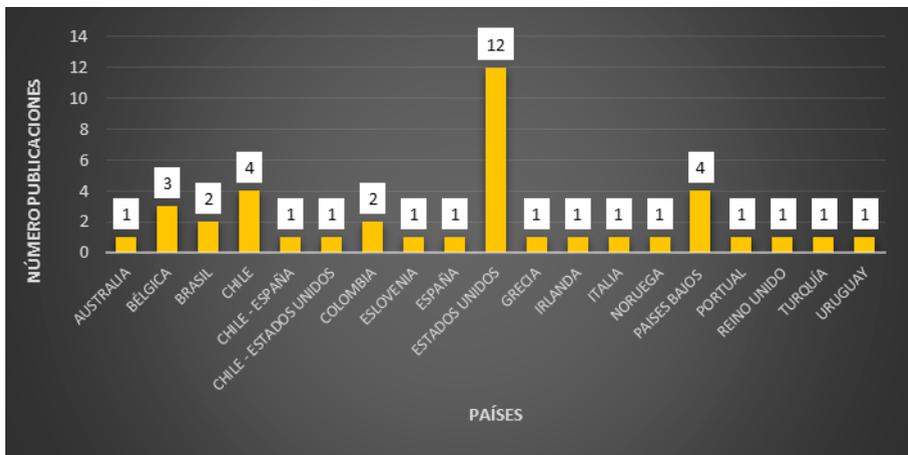


Figura 2. Descripción geográfica.

#### C. CAPACIDAD IDEOMÁTICA

Respecto al idioma más productivo en las publicaciones científicas, se pudo observar que sobresale el inglés con el 66%. El 24% de los artículos se encuentran en idioma español, le sigue el idioma portugués con el 8% de las publicaciones, y por último el idioma turco con el 2%. Este es un aspecto a tener en cuenta para la revisión del perfil de las revistas donde publican. El idioma inglés es el principal vehículo de la comunicación científica en este tema.

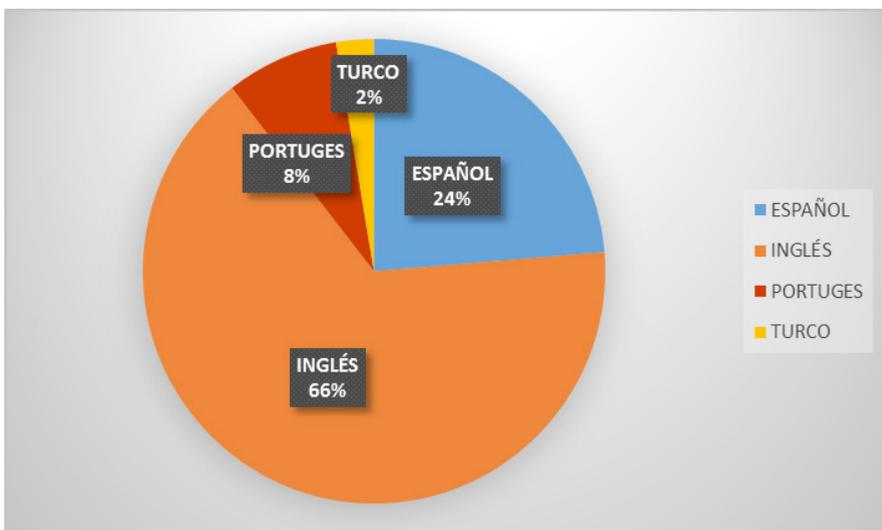


Figura 3. Lenguaje de la publicación original.

D. DESCRIPTORES TEMÁTICOS MÁS FRECUENTES

Tabla 1. Descriptores más utilizados en el flujo de información

DESCRIPTOR	FRECUENCIA
Confianza	12
Liderazgo	6
Profesores	6
Educación	4
Escuelas	4
Confianza maestro	3
Cultura organizacional	3
Confianza relacional	2
Clima escolar	2
Agotamiento emocional	2
Educación inclusiva	2

De los 40 artículos analizados se extrajeron 112 palabras clave, las cuales se clasificaron y ordenaron obteniendo entre estas las de mayor frecuencia y que se muestran en la tabla 1. De estos, resaltamos los 11 descriptores con mayor frecuencia de aparición, destacándose en primer lugar la palabra “confianza” con un total de 12 repeticiones; le siguen “liderazgo”

y “profesores” con 6 repeticiones; “educación” y “escuelas” con 4; “confianza maestro” y “cultura organizacional” con 3; “confianza relacional”, “clima escolar”, “agotamiento emocional” y “educación inclusiva” con 2 repeticiones cada una.

#### E. METODOLOGÍA IDENTIFICADA EN LAS PUBLICACIONES

La metodología de trabajo desarrollada en los procesos de investigación en los que se fundamentan los artículos responde especialmente al enfoque cualitativo. En la figura 4 puede observarse que el 65% de las publicaciones tomaron su información de investigaciones desarrolladas por enfoques cualitativos, el 32% cuantitativo y el 3% mixto.

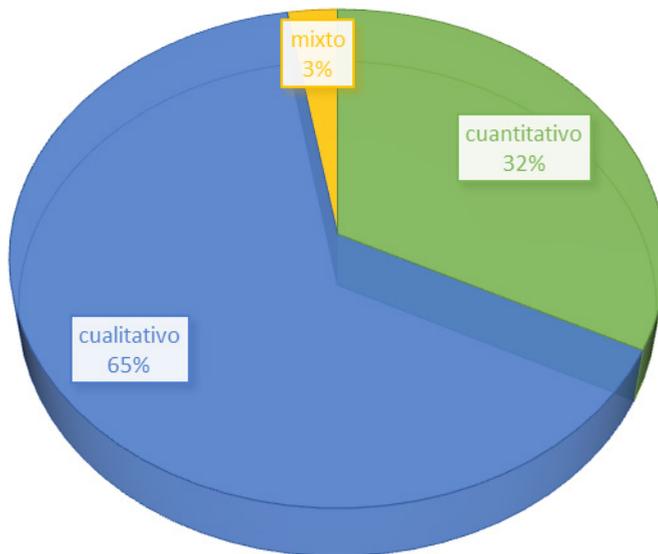


Figura 4. Enfoque metodológico.

Dentro de los procesos se utilizan diversas técnicas de recolección de la información, las más relevantes y recurrentes se encuentran en la tabla 2. Al respecto, se evidencia el esfuerzo por lograr desentrañar la naturaleza del fenómeno social desde la perspectiva de los actores escolares, especialmente directivos y docentes, siendo las entrevistas y las encuestas a dichos agentes de la comunidad educativa, los instrumentos de auscultación más utilizados.

Tabla 2. Técnicas más empleadas en el flujo de información

TÉCNICA	CANTIDAD
Entrevistas	10
Encuestas	10
Observaciones	6
Examen de documentos	3
Entrevistas a grupos focales	2
Análisis de datos recopilados	2
Estudio de estadísticas	1
Entrevistas semiestructuradas	1
Relación entre confianza y variables	1
Examen de percepciones	1
Basadas en otra investigación	1
Grupo de discusión	1
Análisis multinivel de datos	1

Los datos evidencian que luego de las entrevistas y las encuestas, los instrumentos y técnicas más empleadas son las siguientes: observación -6 menciones-, exámenes de documentos -3 menciones-, entrevistas a grupos focales y análisis de datos recopilados -2 menciones-.

Los resultados sugieren una diversidad de técnicas de recolección empleadas, sin embargo, se destaca el predominio de técnicas CUAN-cual como la encuesta y cualitativas como la entrevista. Vale referenciar que uno de los instrumentos más utilizados es el cuestionario de indagación de las facetas de la confianza diseñado por la estadounidense Megan Tschannen-Moran, seguido por entrevistas y cuestionarios de distintas autorías, en los que los investigadores preguntan por “incidentes críticos” asociados a la construcción o deterioro de la confianza relacional.

Se reconoce que, al relacionar la fecha de producción investigativa, con el país de procedencia, se observa que los estudios de origen europeo marcaron el inicio de las investigaciones en el intervalo estudiado, sin embargo, es la producción estadounidense en cabeza de Megan Tschannen-Moran la que ha marcado el periodo de mayor producción en dicho intervalo. Igualmente, es dicha producción estadounidense, la más referenciada y citada en los estudios identificados, siendo los países latinoamericanos los que más reconocen y referencian dicha producción.

#### 4. DISCUSIÓN

La naturaleza multidimensional de la confianza relacional, explica la necesidad de su estudio interdisciplinario y los distintos niveles de análisis en los que se puede estudiar (Revuelta, 2015, p. 68). Como se mencionó, si bien la confianza relacional ha sido objeto de estudio de distintas disciplinas, con distintos fines y en el marco de diversidad de ámbitos; la confianza en el contexto escolar es un objeto de investigación relativamente reciente. Por ello, aunque si bien se considera que a la fecha de corte del presente estudio hay desarrollos teóricos y aplicados relevantes para la intervención en el ámbito escolar, para el caso colombiano es necesario avanzar en producción propia desde la que se permita una mayor capacidad explicativa de los contextos locales.

La confianza en el contexto escolar ha sido un tema poco explorado en el ámbito internacional; sin embargo, en el siglo XXI ha ido tomando fuerza. Esto se ve reflejado en las 33 publicaciones de la última década, destacándose Estados Unidos (9), Chile (4) y Países Bajos (4). Como se observó en los resultados, el incremento en la producción se dio a partir del 2012.

En la producción de documentos por año se denota un crecimiento de la producción científica en confianza escolar en los últimos cuatro (4) años (2016 a 2019). Según la labor de análisis de contenido, una posible explicación es que este fenómeno social ha cobrado relevancia en el periodo mencionado por una relación interdependiente entre la legitimidad del objeto de estudio entre la comunidad académica y el desarrollo y visibilización del tema por políticas educativas y orientaciones de diversos gobiernos del mundo, para su fortalecimiento en el ámbito escolar, por los impactos que tiene en la mejora de los procesos pedagógicos.

Vale reconocer que la confianza, “de manera más o menos implícita, más o menos explícita, constituye una presencia constante: nos impregna” (Pereda, 2009, citado por Revuelta, 2015, p. 34), y en el contexto educativo en el que cada vez cobra más relevancia y hegemonía los enfoques pedagógicos constructivistas, la confianza se convierte en un valor fundamental para los procesos relacionales docente - estudiante.

Como lo expresan Van Maele *et al.*, (2014) “está claro que el tema de la confianza en la escuela ha recibido cada vez más atención dentro de la comunidad de investigación educativa desde principios del siglo XXI” (p. 4). La confianza merece la atención continua de académicos y profesionales porque allana el camino para avanzar hacia la mejora permanente en el contexto escolar, atención que ha sido muy evidente en países como Estados Unidos, Bélgica, Holanda y Chile.

Como pudo evidenciarse en los hallazgos, Estados Unidos es el país con mayor número de publicaciones (12). En este país, se pueden distinguir dos grupos de investigación a través de los cuales se ha buscado demostrar a lo largo de estos años el papel fundamental que desempeña la confianza al interior de las escuelas, y podrían considerarse las vertientes o propuestas desde las cuales inicio el debate en este país. Un primer grupo refiere a Wayne Hoy como su principal referente. Su investigación se situó en la Universidad de Rutgers y más tarde en la Universidad Estatal de Ohio. “Los documentos de Hoy y Kupersmith (1984, 1985) sobre la confianza colectiva de una facultad formaron la base para una gran cantidad de estudios empíricos posteriores sobre la confianza en la escuela” (ver Forsyth *et al.*, 2006), (Van Maele *et al.*, 2014, p. 2).

En un segundo grupo se destacan los trabajos de Bryk y Schneider (2002) en la Universidad de Chicago. El principal trabajo de estos autores fue conocido como “La

confianza escolar: un recurso central para mejorar” (Bryk y Schneider, 2002). “Bryk y Schneider (2002) acuñaron el concepto de confianza relacional con el fin de reconocer y aprehender el entramado de intercambios sociales entre estudiantes, profesores, directivos y apoderados al interior de un establecimiento escolar” (Peña *et al.*, 2018, p. 2). Bryk y Schneider (2002) proponen el concepto de confianza relacional, el que definen “como aquel tipo de confianza que se genera a partir de la sincronía entre las expectativas y el cumplimiento de las obligaciones de cada actor de la organización” (Razeto, 2017, p. 64). Dentro de sus hallazgos encontraron que la confianza relacional se desarrolla a partir de las interacciones repetidas en el tiempo.

Ahora bien, aunque los dos grupos son fundamentales en la historia de génesis de la discusión en América, en Estados Unidos es de resaltar dentro del estado de conocimiento, las investigaciones de Megan Tschannen-Moran (2014). Para Tschannen-Moran (2014), uno de sus aportes principales ha estado orientado a la conceptualización y medición de la confianza del profesorado en las escuelas, para ello propuso un cuestionario sobre las facetas de la confianza que en la actualidad es uno de los instrumentos más utilizados, ya sea mediante su uso adaptado, reconceptuado, territorializado o literal.

En el contexto europeo es de resaltar la línea de investigación desarrollada en Bélgica por Mieke Van Houtte, sus estudios se han centrado en la Universidad de Ghent, especialmente en lo relacionado con el tema de la confianza de los docentes. Junto con su exestudiante graduado Dimitri Van Maele “exploraron los antecedentes y las consecuencias para los maestros y los estudiantes de la confianza de los maestros en otros miembros de la escuela (por ejemplo, Van Maele y Van Houtte 2011; 2012)” (Van Maele *et al.*, 2014, p. 3).

La investigación que aborda el tema se continuó extendiendo en países europeos, especialmente en Holanda, donde los estudios en los que ha participado Van Maele (Van Maele *et al.*, 2014; Van Maele y Van Houtte, 2011, 2012, 2015) han sido referentes importantes. Estos se han orientado a las relaciones de confianza profesor-alumno en el contexto escolar, el papel de los docentes y el profesorado en la dinámica de la confianza y la confianza de los docentes en el contexto organizacional de la escuela. Dentro de sus principales hallazgos producto de resultado multinivel en escuelas de Bélgica, encontró la importancia de la percepción de los docentes respecto a “la capacidad de los estudiantes para cumplir con las expectativas que se les imponen con respecto a la formación de confianza. Además, mostramos que la confianza de los maestros se ve afectada por el contexto organizacional de la escuela” (Van Maele y Van Houtte, 2011, p. 1).

Otros países europeos se han interesado en los últimos años por el tema de la confianza en la escuela, aunque no con tantos avances como en Holanda y Bélgica. Entre ellos destaca Turquía, con investigadores como Dönmez *et al.* (2010), quienes realizaron un estudio cuyo objetivo era determinar las opiniones de los directores de escuela primaria sobre la confianza en los estudiantes y los padres y también, explorar las relaciones entre los niveles de agotamiento profesional de los directores y su confianza en los estudiantes y los padres. El estudio se realizó con 119 directores de la ciudad de Malatya en Turquía. Entre los principales resultados encontraron que las opiniones de los directores relacionadas con la confianza en los estudiantes varían notoriamente “en términos de su nivel de educación y experiencia profesional. Los resultados también mostraron que la confianza del director en los estudiantes y los padres está moderadamente relacionada con el agotamiento del director” (p. 1).

Las publicaciones encontradas en otros países europeos abordan el tema de la confianza como se ilustra a continuación. En Italia, Berti y Di Battista (2011) enmarcan en su estudio

el compromiso de los estudiantes a través de la percepción de la justicia; es decir, se busca determinar el papel de la confianza en las autoridades en los contextos educativos.

En Eslovenia, Zolgar y Stopar (2016), la orientación estuvo centrada en la inclusión, específicamente en la confianza de los maestros de pre-servicio en la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual en la educación inclusiva. Por su parte, España registra un artículo en las bases consultadas. Pertenece a San Martín (2013). La investigación fue realizada en México, pero está adscrita a la Universidad de Burgos. En una muestra de empleados mexicanos encontró que “la confianza y la dependencia son los principales antecedentes del compromiso normativo. Además, la confianza y las normas relacionales contribuyen a aumentar la satisfacción laboral” (p. 11). Los resultados de esta investigación mostraron implicaciones importantes tanto para el mundo académico como para el profesional.

En Grecia, Palaigeorgiou y Grammatikopoulou (2016) orientaron su investigación hacia los beneficios, barreras y prerrequisitos para las actividades de aprendizaje de la Web 2.0 en el aula. A partir del testimonio de 26 profesores griegos de educación primaria y secundaria, encontraron que el aprendizaje a través de actividades en la web 2.0 promueve la apertura de la escuela hacia la sociedad, al tiempo que les permite a los estudiantes “reflexionar más sobre sus pensamientos, ampliar el tiempo-espacio del diálogo educativo y promover la confianza entre estudiantes y profesores”. (p. 2).

En Irlanda, James *et al.* (2006) realizaron la evaluación de un programa contra el acoso escolar en una escuela secundaria de Irlanda, el programa “Cool School” (CSP). El programa permitió identificar si los estudiantes confiaban en sus maestros en temas de intimidación escolar, asimismo “para hacer frente a la intimidación de manera eficaz, su disposición y confianza para contarle a un maestro sobre la intimidación y si se sentían seguros en la escuela” (p. 39).

En Portugal, Neves y Paixao (2016) centraron su estudio en el optimismo académico, el cual incluye distintas facetas: cognitivas, afectivas y de comportamiento de eficacia colectiva, confianza del profesorado y énfasis académico. En un estudio que incluyó 382 profesores de 35 escuelas portuguesas, el objetivo principal estuvo orientado a examinar el optimismo académico y comprobar si en contextos culturales diferentes, “el optimismo académico también puede considerarse una característica escolar que surge de la percepción de la eficacia colectiva de los profesores sobre la confianza de su cuerpo educativo en los estudiantes y en los padres, así como del énfasis académico” (p. 247).

Con respecto al Reino Unido, Bennett y Kane (2014) orientaron sus estudios hacia los factores que contribuyen a la eficacia del equipo de enseñanza en situaciones en las que los miembros del equipo rara vez se encuentran cara a cara. Dentro de sus principales hallazgos encontraron que los aspectos que surgieron como factores fuertes en la influencia de las percepciones relacionadas con la eficacia del equipo, se encuentran: “La confianza, la comprensión compartida, las diferencias en la orientación educativa entre los miembros del equipo, los conflictos y la frecuencia de (aunque no el tiempo dedicado) a las comunicaciones” (p. 400).

Ahora bien, en lo que refiere al continente de América del Sur, el país que más se ha preocupado por el tema de la confianza ha sido Chile. Las publicaciones revelan que, de 2016 hasta ahora, se ha suscitado un especial interés en Chile por el tema de la confianza en el contexto escolar. Razeto (2016) analizó la confianza relacional entre profesores y directores y sus consecuencias en la implementación de políticas educativas, obteniendo dentro de sus

principales conclusiones, que “la confianza interpersonal es un pilar que promueve y sostiene los procesos de cambio de las escuelas en el contexto de las reformas educacionales” (p. 1); pese a lo anterior, Razeto (2016) reflexiona que “Chile en particular y América Latina en general, parecen enfrentar una crisis de desconfianza que permea a la escuela y a las relaciones interpersonales que se desarrollan entre profesores y directivos” (p. 1).

La investigación de Peña *et al.* (2018) es un referente importante en Chile y Latinoamérica. El objetivo principal del artículo encontrado es “identificar las situaciones que gatillan la construcción y pérdida de confianza de los docentes tanto en sus pares como en los directivos. La técnica empleada fue la entrevista de incidentes críticos. Participaron 34 docentes de la Región de Valparaíso” (p. 1).

Respecto a Brasil, se mantiene la tendencia latinoamericana a las publicaciones después del 2016. La primera refiere a Versiani *et al.* (2016), quienes adelantaron un estudio en escuelas públicas, dando a conocer un modelo de gestión educativa que fue identificado como proactivo.

En Uruguay, Vaillant y Rodríguez (2016) elaboraron su artículo basándose en los datos del Informe 2012 para los ocho países de América Latina que participaron del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay. Se analizó la dimensión de currículo, políticas y prácticas escolares. Lo anterior a partir de las opiniones de los directores escolares. En los principales resultados es necesario resaltar que “en un número importante de países, los directores no basan sus prácticas en una formulación precisa y por escrito de estándares para la mejora del aprendizaje” (p. 253). Otro aspecto para resaltar es que “parecería que la promoción de confianza y autoconfianza en el profesorado por parte de los directores es excepcional. Finalmente, un amplio porcentaje de directores hace poco uso de la investigación para la toma de decisiones” (p. 253).

En el contexto colombiano, Mejía y Urrea (2015) realizaron una investigación en la ciudad de Armenia. Los autores tienen como “referente el estudio realizado por la Secretaría de Educación Municipal, la cual abordó el tema de los problemas más significativos de convivencia escolar” (p. 224). De este trabajo los autores tomaron dos variables de análisis: confianza y trato en la relación maestro-estudiante. “En un estudio realizado por la Secretaría de Educación Municipal de Armenia. Se evidenció niveles de dificultad con relación a la confianza y el trato escolar” (p. 223). La población objeto de estudio se centró en tres instituciones educativas oficiales, en los grados 3°, 5° y 6°, con docentes únicos y docentes por área. “El grupo focal se conformó por 80 niños y niñas de grados 3° y 5° con docentes únicos, entre 8 y 12 años de edad; 45 niños y niñas de grados 6°, con docentes por área, en edades entre 11 y 13 años” (p. 225). La investigación se orientó bajo un enfoque cualitativo de carácter inductivo, basado en la recolección de información, la cual se obtuvo mediante la aplicación de tres talleres en las instituciones educativas que formaron parte del estudio. Dentro de los principales hallazgos encontraron que en el caso de los estudiantes que son acompañados por un solo docente durante el año escolar, “solo un 2% de la población expresó tener un vínculo de confianza con el profesor” (p. 226). Esta tendencia se mantuvo cuando el análisis se realiza en los grados con docentes por área, es decir, “grados que tienen varios docentes de conformidad con el número de asignaturas establecidas. En estos grupos la confianza en los profesores está ausente” (p. 228).

El otro documento que se encuentra en Colombia refiere a Soler (2016), “En el artículo se muestran algunos de los resultados de una investigación doctoral escrita por la misma autora

denominada La confianza, eje del capital social en la escuela” (p. 231). De este estudio, la autora tomó uno de los apartes “respecto a la identificación del estado de confianza que tienen los adolescentes escolarizados, en las relaciones que mantienen a través de los medios virtuales usados por ellos” (p. 231). El estudio se fundamentó en una metodología mixta realizada en dos instituciones educativas de la ciudad de Tunja, una pública y otra privada. Dentro de los principales hallazgos se encuentra que la mayoría de los adolescentes son usuarios de Facebook y WhatsApp, “privado (88,1%) - público (95,1%), en comparación con Instagram, (privado 57,5% - público 32,7%), la cual está en un lugar importante entre los adolescentes, especialmente para aquellos del colegio privado” (p. 243). En ambas poblaciones se evidenció que desconfían de las personas con las que interactúan, pero no sospechan de la red en sí misma, “la cual concreta su riesgo con malware, que puede comprometer la información personal, la ubicación del usuario, la confidencialidad de las conversaciones y hasta la identidad de sus contactos, entre otros” (p. 244).

Por otro lado, se observó que entre los descriptores temáticos más frecuentes la relación entre el liderazgo y los profesores como agentes de la comunidad educativa son fundamentales en varios estudios. Al respecto, en los procesos de investigación educativa se reconoce cada vez más la importancia de la confianza como indicador de relaciones positivas entre docentes y estudiantes, que producen resultados favorables para el aprendizaje y el funcionamiento de la institución educativa -mejora escolar- y de las relaciones entre diversos agentes del contexto escolar –convivencia escolar– (Bryk y Schneider, 2002; Forsyth *et al.*, 2006; Goddard *et al.*, 2001; Mitra, 2009; Van Maele y Van Houtte, 2011).

El ejercicio docente es visto como un proceso de agencia de sujetos sociales y políticos, dado que el impacto de los docentes en la vida de los estudiantes es a corto, mediano y largo plazo, y que su ejercicio de liderazgo y reconocimiento de autoridad legítima (siendo esta una de las facetas de la confianza) condicionan los procesos pedagógicos y la relación docente-estudiante. De lo anterior se entrevé la función aplicada de la mayoría de las investigaciones identificadas en el periodo de estudio, pues generalmente los estudios fueron procesos orientados a buscar alternativas de acción, más que a una curiosidad meramente intelectual.

El desarrollo teórico de la confianza relacional en el contexto educativo implicó, desde sus primeros estudios, una labor académica con un fin empírico; tanto el objeto de investigación estudiado como la finalidad de las investigaciones daban cuenta de una dinámica empírica que había generado preguntas prácticas y concretas, y, por lo tanto, la intención de las investigaciones de Tschannen-Moran siempre fue aplicada. El desarrollo de estudios aplicados se fundamenta en una situación concreta: la necesidad práctica de relacionar positivamente a los diversos agentes del ámbito educativo para lograr los fines de la educación, este fin es una búsqueda reciente respecto a la discusión histórica sobre la confianza.

Estos esfuerzos investigativos han llevado a establecer que, al ser la confianza multifacética y relativa al entramado relacional humano (Donati, 2019), se ha organizado su comprensión, de acuerdo con lo evidenciado en todos los estudios que hicieron parte de la presente revisión documental, a partir de niveles, dimensiones, manifestaciones, elementos, condicionantes y facetas, dependiendo del contexto de la relación de confianza y entre quienes se desarrolla el vínculo. Este conjunto de aspectos, que son llamados entramado de confianza relacional, permite la operacionalización de una idea con la

que se puede describir, explicar y entender las causas y efectos de la aceptación o no de la interdependencia relacional y material entre agentes (individuales o colectivos), la exposición a un estado de vulnerabilidad frente al otro, y la voluntad o no de asumir el riesgo de esa interdependencia y vulnerabilidad (elementos de la confianza).

Además de ello, el proceso de revisión documental, permitió reconocer cinco características conceptuales de la confianza relacional que son implícitos o explícitos en la mayoría de investigaciones: (a) que hace alusión a un entramado socio-relacional de intercambios intersubjetivos; (b) que se utiliza para reconocer y aprehender la interrelación de variables del entramado de intercambios sociales, y las propiedades emergentes de dichas interrelaciones; (c) las cuales se asocian a una predisposición psicosocial, más que a un comportamiento; (d) su dinámica implica procesos de construcción y deterioro variables; y (e) dicha variabilidad se relaciona con un conjunto de condicionantes de ocurrencia e impactos multidimensionales, no solo en la escala microrrelacional o psicosocial, sino colectiva, macrorrelacional y sistémica.

Ahora bien, este fenómeno, que parece como dado, es difícil de asir conceptualmente (Kramer, 1999); pese a ello, en la literatura revisada “existe un cierto acuerdo respecto a sus tres elementos centrales: (a) La interdependencia relacional, es decir que los intereses de una parte no pueden ser alcanzados sin otro” (Peña *et al.*, 2018, p. 2; Rousseau *et al.*, 1998); (b) la posición de vulnerabilidad que “se asume respecto al depositario de la confianza (individuos, grupos o instituciones) y que se sustenta en la creencia de que este actuará de modo tal que no le causará daño” (Sztompka, 2003; Peña *et al.*, 2018, p. 5); y (c) la disposición a tomar el riesgo, que implica una voluntad o disposición (Lewis y Weigert, 1985, como se citaron en Peña *et al.*, 2018).

Los tres elementos de la confianza configuran el marco relacional básico de esta, a manera de secuencia relacional y circuito sistémico: la interdependencia mediante la cual se expresa el tipo de vínculo y caracteriza la relación; la vulnerabilidad que indica el lugar que tiene el sujeto en la relación de poder en el marco del vínculo; y la disposición de asumir el riesgo que conlleva ese lugar en la relación de poder.

A partir de las características conceptuales y los elementos de la confianza que son transversales, se reconoce que la confianza relacional en el contexto escolar supone una dinámica en sí, que se desarrolla como un sistema sociorrelacional complejo, el cual genera, como parte de todas las interacciones posibles y la correlación de niveles, dimensiones, manifestaciones, elementos y condicionantes, una serie de propiedades emergentes identificadas e identificables en y por las facetas de la confianza, que suponen consecuencias e impactos en la vida escolar, generándose cambios e incluso transformaciones, tanto en la cotidianidad de las interacciones escolares, como en asuntos estratégicos para la comunidad educativa.

Finalmente, en la literatura revisada son diversos los autores (Bryk y Schneider, 1996; Conejeros *et al.*, 2010; Sandoval-Estupiñán y Garro-Gil, 2012; Van Maele y Van Houtte, 2012; 2015; Razeto, 2016; Peña *et al.*, 2018; Tschannen-Moran y Hoy, 2000; Tschannen-Moran, 2014; Tschannen-Moran y Gareis, 2017) que, de manera implícita o explícita, reconocen diversos condicionantes del proceso de construcción o pérdida de confianza relacional en el contexto escolar. Tras un proceso de triangulación teórica se identificaron dos categorías condicionantes: condicionantes contextuales y condicionantes personales.

Estos condicionantes, tanto los contextuales como los personales, aunque dinámicos, y difusos en sus relaciones, dado que hacen parte de un sistema con diversas interdependencias

y yuxtaposición de elementos, se relacionan con un nivel relacional, siendo el nivel macrorrelacional el que está principalmente asociado a los condicionantes contextuales, y el nivel microrrelacional el que está principalmente asociado a los condicionantes personales.

Los condicionantes contextuales, según inferencias del autor, a partir de lo identificado en la bibliografía, se desagregan en tres tipos de condicionantes: (a) sociales/políticos, (b) culturales, y (c) organizacionales. Los condicionantes personales, por inferencia, se encontró que atienden a tres tipos: (a) relaciones antecedentes con los agentes de cualquier ámbito, (b) dinámica relacional anterior con los agentes del vínculo educativo, y (c) características y cualidades personales.

## 5. CONCLUSIONES

El estado de conocimiento sobre la producción científica realizada en diferentes bases de datos -Web of Science, Scopus y SciELO-, muestra que el número de publicaciones que relacionan la confianza con los contextos escolares es bajo, aún más bajo cuando los hallazgos permiten remitir a la confianza relacional. Si bien se observan tramos de baja productividad respecto a otros periodos del intervalo del estudio, se evidencia también un aumento gradual del número total de publicaciones con un máximo en los últimos cuatro años. Estos datos pueden sugerir un cambio en la forma de abordar las relaciones interpersonales entre los integrantes de las comunidades educativas, abriendo la posibilidad a investigar y publicar sobre la importancia de la interacción social, las relaciones al interior de la escuela, las actitudes, los gestos, el vocabulario, las conductas, como elementos que promueven un clima de alta confianza.

Al considerar las publicaciones por países, el trabajo derivado de autores norteamericanos, holandeses y belgas ha inspirado a académicos de todo el mundo para proceder a la exploración de la confianza como un fenómeno que afecta la vida escolar. En el contexto latinoamericano, destaca Chile como país pionero en el abordaje de este tema; sin embargo, la producción científica de los países en Latinoamérica es baja en contraste con Estados Unidos y algunos países de Europa. Parece ser que la cantidad de profesionales interesados en esta temática es escasa. Esto se convierte en un reto para un continente y en el caso particular para Colombia, un país que reporta índices bajos de confianza en el otro según la encuesta mundial en valores. El predominio de la desconfianza entre los colombianos constituye un poderoso obstáculo en términos de capital social, educación, cultura y problemas del desarrollo.

En lo que refiere a las concurrencias encontradas en las palabras clave o descriptores temáticos con mayor frecuencia encontrados en los 40 artículos relacionados con la producción sobre confianza en el contexto escolar, es necesario resaltar los autores se han inspirado en los estudios y enfoques de confianza que han dominado el campo desde el principio. Los descriptores permiten identificar las líneas de investigación conceptuales y empíricas que han conformado el campo de investigación en su estado actual, siendo la relación entre los docentes y el liderazgo un aspecto clave.

En lo que refiere al idioma de las publicaciones, se muestran los idiomas diferentes en los que se han escrito los artículos. En este aspecto sigue la tendencia general de las publicaciones científico-académicas, en las que hay un incremento de las publicaciones en idioma inglés.

Desde un punto de vista sustancial o más conceptual, se evidencia que la confianza, la cual responde a una compleja dinámica del entramado sociorrelacional, está entrelazada por múltiples elementos que merecen, por su impacto en toda la realidad escolar, atención de los agentes del contexto educativo. Su construcción o deterioro es generada por relaciones sociales interdependientes de diversos sistemas y subsistemas relacionales y procesos de agenciamiento individuales, interpersonales e institucionales; por esta razón se propone comprenderlos –y, si es posible, dinamizarlos intencionalmente– no solo en función de factores individuales/voluntarios o colectivos/estructurales, sino a través de nuevas relaciones sociales y nuevas conexiones de relaciones (Donati, 2019). Esa posibilidad de interacción, indica que la confianza, sus elementos, facetas y dimensiones, se encuentran sujetas a dinámicas condicionantes susceptibles de indicar, mensurar y modelar, en tanto la confianza es en sí una relación que constituye hechos sociales y genera hechos sociales, todos contruidos por el ser humano como agente colectivo. Y con ello, se observó que la mayoría de las investigaciones tuvieron finalidades aplicadas, siendo la mejora o transformación del clima relacional o los procesos pedagógicos, el centro de interés.

Lo anterior posibilita proyectar algunas inquietudes: ¿Cuáles son los niveles de confianza-desconfianza que generan las instituciones educativas en el proceso relacional y en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo participan los profesores en el proceso de construcción de la confianza? ¿Cuáles son los indicadores que inciden en la medición sobre la confianza relacional en la relación docente-estudiante? Desde el clima de aula se pueden iniciar varias acciones para fomentar la confianza en el contexto educativo. Allí se puede iniciar; sin embargo, trasciende a otros escenarios, tal como lo plantea Ríos (2003), quien señala que “sin confianza no se puede educar, sólo instruir. La relación educativa en confianza trasciende las propias aulas, y se prolonga en otros lugares, en otros tiempos, mucho más allá de la edad escolar” (p. 10). Es evidente que una investigación en confianza en el contexto escolar sea esta de metodología cualitativa, cuantitativa, mixta o simplemente como una revisión bibliográfica, es una forma de transmitir no sólo una manera de mirar el fenómeno de la confianza en la escuela e interpretarlo, sino a la vez de ofrecer opciones para su cambio y mejora.

De acuerdo con lo expuesto, se vuelve relevante considerar la instalación de ciertas estructuras básicas o mínimas institucionales para desarrollar intervenciones educativas, institucionales y de aula, las cuales pasan por una importante identificación inicial sobre la forma como se percibe, vivencia y desarrolla la confianza relacional en la escuela. No es posible transportar directamente un programa o una política institucional, local o regional, sin un conocimiento de los contextos y adecuados diagnósticos de las necesidades institucionales, regionales y nacionales.

Respecto al mencionado aspecto geográfico, en Latinoamérica destacan los estudios de José Weinstein, Dagmar Raczynski y María Conejeros. Sin embargo, dado que existe poca investigación formal sobre este tema en educación, especialmente en Latinoamérica, se hace necesario construir una red más amplia de conocimiento sobre la manera de operar la confianza relacional en las instituciones escolares, y específicamente en la relación docente-estudiante.

Finalmente, los descriptores permiten constatar que, si bien, la confianza relacional emerge como un concepto importante y se menciona su importancia en relación con el liderazgo (especialmente del directivo), los profesores y educación, no ha sido considerada, especialmente en el contexto latinoamericano, como un elemento fundamental en la mejora

de la relación docente-estudiante; esto se convierte en un reto para futuras investigaciones y publicaciones. Como lo expresa Conejeros (2012), se requiere de “voluntad consciente para generarla y desarrollarla, ya que es la única forma de establecer relaciones cercanas y duraderas” (p. 92).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles. (1988). *Política*. Editorial Gredos S.A. [http://www.bcnbib.gov.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20\(Gredos\).pdf](http://www.bcnbib.gov.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20(Gredos).pdf)
- Ariza, T. & Quevedo-Blasco, R. (2013). Análisis bibliométrico de la Revista de Investigación Educativa (2000-2012). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 31-52. doi:<http://doi.org/10.6018/rie.31.1.160321>
- Aziz, C. (2019). *La construcción de relaciones de confianza y su evaluación: desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la educación pública en Chile. Nota técnica No. 4. Líderes educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar Baier.
- Bennett, R. & Kane, S. (2014). Factors that affect the effectiveness of the university teaching team in separate work environments. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 400-426. doi:<https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.722201>
- Berti, C. & Di Battista, S. (2011). Framing student engagement through perceptions of justice: The role of trust in authorities in educational contexts. En R. Newley, *Classrooms: Management, effectiveness, and challenges* (pp. 59-76).
- Bryk, A. & Schneider, B. (1996). *Social trust: A Moral Resource for School Improvement*. University of Chicago.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- \_\_\_\_\_. (2003). La confianza en las escuelas: Un recurso clave para la reforma escolar. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45. <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/8/410571/files/2016/12/PTP-Mod-7-Participant-Handout-Trust-in-Schools-Article-1hygjqi.pdf>
- Conejeros, M. (2012). *Confianza y Educación, un estudio en establecimientos educacionales chilenos*. Editorial Académica Española. <https://bit.ly/2AZfT6B>
- Conejeros, M., Rojas, J. & Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n129/v32n129a3.pdf>
- Corporación Latinobarómetro. (2018). *Informe 2018*. Corporación Latinobarómetro.
- Delgado, E., Torres, D. & Jiménez, E. R. (2006). Análisis bibliométrico y de redes sociales aplicado a las tesis bibliométricas defendidas en España (1976-2002): temas, escuelas científicas y redes académicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 29(4), 493-524.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2015). *Encuesta mundial de valores Colombia: una mirada comparada de los resultados de la sexta ola de medición 2010-2012*. DNP. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/EMV%20comparativo%20Word%20cp%2029-03-2016.pdf>
- Donati, P. (2019). *Sociología relacional de lo humano*. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra.
- Dönmez, B., Özer, N. & Cömert, M. (2010). Principal trust in students and parents: its relationship with principal burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 547-550. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.061>
- Forsyth, P., Barnes, L. & Curt, M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/499690>

- Gómez-García, A., Ramiro, M., Ariza, T. & Granados, M. (2012). Estudio bibliométrico de Educación XXI. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 15(1), 17-41. doi:http://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.148
- Hallinger, P. (2013). Reviewing Reviews of Research in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539–576.
- James, D., Lawlor, M., Flynn, A., Murphy, N., Courtney, P. & Henry, B. (2006). One School's Experience of Engaging with a Comprehensive Anti-Bullying Programme in the Irish Context: Adolescent and Teacher Perspectives. *Pastoral Care in Education*, 24(4). doi:https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2006.00389.x
- Jorge, J. (2016). La confianza interpersonal revela sus misterios ¿La Partícula de Dios?. *Questión. Revista Especializada En Periodismo y Comunicación*, 1(52), 143-174.
- Kramer, R. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598. doi: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.569
- Mejía, C. & Urrea, A. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236. https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/352/606
- Mishra, A. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. En R. Kramer, & T. Tyler, *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 261–287). SAGE Publications.
- Mitra, D. (2009). Collaborating with students: Building youth-adult partnerships in schools. *American Journal of Education*, 115(3), 407–436.
- Neves, P. & Paixao, R. (2016). Otimismo académico: confirmação de um construto na realidade portuguesa. *Educar Em Revista*, (60), 247-259. doi: https://doi.org/10.1590/0104-4060.45623
- Palaigeorgiou, G. & Grammatikopoulou, A. (2016). Benefits, barriers and prerequisites for Web 2.0 learning activities in the classroom: The view of Greek pioneer teachers. *Interactive Technology and Smart Education*, 13(1), 2–18. doi: https://doi.org/10.1108/ITSE-09-2015-0028
- Peña, J., Weinstein, J. & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(1), 1-13. doi: https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1174
- Raczynski, D., Bender, P., Weinstein, J. & Flynn, M. (2019). Relational trust in Valparaíso, Chile and Illinois schools: surprising consistency and further questions. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 66-87. doi: https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690696
- Razeto, A. (2016). Confianza interpersonal entre los miembros de una escuela: valor básico y olvidado por las reformas educativas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-22. doi: https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21926
- \_\_\_\_\_. (2017). Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 61-76. https://www.redalyc.org/pdf/4436/443652196005.pdf
- Revuelta, P. (2015). *La confianza en cuestión. Aproximación crítica a las teorías contemporáneas [Tesis doctoral]*. Universidad Carlos III de Madrid. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/22298/revuelta\_confianza\_tesis\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ríos, A. (2003). *La confianza: un reto educativo*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R. & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404. doi: https://doi.org/10.5465/amr.1998.926617
- San Martín, S. (2013). La confianza, la satisfacción, las normas relacionales, el oportunismo y la dependencia como antecedentes del compromiso organizacional del trabajador. *Contaduría y Administración*, 58(2), 11–38. http://www.scielo.org.mx/pdf/cya/v58n2/v58n2a2.pdf
- Sandoval-Estupiñán, L. & Garro-Gil, N. (2012). La sociología relacional: una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa. *Educación y Educadores*, 15(2), 247-262. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2354/2888

- Soler, Á. (2016). La confianza de los adolescentes escolarizados en las redes sociales virtuales. *Praxis & Saber*, 7(15), 231–246. doi: <https://doi.org/0.19053/22160159.v7.n15.2016.5734>
- Sztompka, P. (2003). *Trust : a Sociological Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2017). Principals, trust, and cultivating vibrant schools . En K. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock, *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework* (pp. 153-174). Springer International Publishing.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593.
- \_\_\_\_\_. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4). doi: <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Vaillant, D. & Rodríguez, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 24(91), 253–274. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200001>
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100. doi: <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9605-8>
- \_\_\_\_\_. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28, 879–889. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001>
- \_\_\_\_\_. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? . *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115. doi: <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0018>
- Van Maele, D., Forsyth, P. & Van Houtte, M. (2014). *Trust and school life. The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. Springer.
- Vázquez-Cano, E., Belando, M. & Bernal, C. (2017). Estudio bibliométrico y de impacto de la Revista Complutense de Educación (2005-2015). *Revista Complutense De Educación*, 28(4), 1127-1250. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51672>
- Versiani, A., Loureira, S. & Pereira, A. (2016). Contribuições da teoria institucional para a análise da gestão de escolas: um estudo de caso de escola pública brasileira bem sucedida nos índices de desempenho da educação básica. *REAd. Revista Eletrônica de Administração*, 22(1), 193-224. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.0312015.57041>
- Zapata, C., Gómez, M. & Rojas, M. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y Educadores*, 13(1), 77–90. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942010000100006&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942010000100006&script=sci_abstract&tlng=es)
- Zolgar, I. & Stopar, M. (2016). Pre-service teachers' confidence in teaching students with visual impairments in inclusive education. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 52(1), 51-62. doi: <https://doi.org/10.31299/HRRI.52.1.5>



INVESTIGACIONES

Versión abreviada de la escala de matrices progresivas de Raven  
para población con talento académico:  
Una aproximación desde la Teoría de Respuesta al Ítem<sup>1</sup>

Short version of Raven progressive matrices scale for gifted population:  
An Item Response Theory approach

*Carlos Calderón Carvajal<sup>a</sup>, Diego Palominos-Urquieta<sup>a</sup>, Mauricio Briceño<sup>a</sup>,  
Jorge Rojas<sup>a</sup>, Kevin Peña<sup>a</sup>, Diego Henríquez<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Católica del Norte, Escuela de Psicología, Chile.  
ccalderon@ucn.cl, diego.palominos@alumnos.ucn.cl, mbricenosa@gmail.com,  
Jorge.rojas.chaile@gmail.com, kevindaniel.pr@gmail.com, xdiegohenriquez@gmail.com

RESUMEN

La escala Matrices Progresivas General de Raven es un test utilizado en los procesos de admisión de los programas de talento académico en Chile. El presente estudio tiene como objetivo evaluar las propiedades psicométricas de la escala Raven en una amplia muestra de estudiantes utilizando la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Se administró la prueba a 935 estudiantes participantes del proceso de admisión de un programa de talentos académicos. Los resultados muestran que la escala total no se ajusta a un modelo unidimensional. Los análisis por separado muestran que sólo las subescalas D y E presentan un ajuste adecuado. Los análisis de ambas subescalas muestran un adecuado ajuste al modelo TRI y no presentan funcionamiento diferencial por sexo. Se discuten las implicancias de la presencia de dos factores y se proponen como una versión reducida para procesos de admisión de programas de talento académico.

*Palabras clave:* Análisis factorial, Teoría de respuesta al ítem, Matrices progresivas de Raven, Inteligencia general, Funcionamiento diferencial.

ABSTRACT

Raven's General Progressive Matrices scale is a test used in the admission processes of academic talent programs in Chile. The present study aims to evaluate the psychometric properties of the Raven scale in a large sample of students using the Item Response Theory (IRT). The test was administered to 935 students participating in the admission process to an academic talent program. The results show that the full scale does not fit a one-dimensional model. Separate analyzes show that only the D and E scales show adequate fit. The analysis of both subscales shows a proper fit to the two-parameter IRT model and it doesn't show differential functioning by gender. The implications of the presence of two factors are discussed and its use is proposed as a reduced version to the admission process of academic talent programs.

*Key words:* Differential function, Item Response Theory, Factor analysis, General intelligence, Raven's progressive matrices scale.

<sup>1</sup> Este estudio ha sido financiado por el proyecto Fondecyt 11150182 y auspiciado por el programa Desarrollando y Liderando Talentos Académicos (Delta) de la Universidad Católica del Norte.

## 1. INTRODUCCIÓN

La escala de Matrices Progresivas de Raven (Raven, 1936; 1991; Raven, Raven & Court, 1998), es un instrumento ampliamente utilizado en gran variedad de contextos, tanto en investigación básica, como en ámbitos aplicados. Es considerada una de las mejores estimaciones del factor general de inteligencia (Abad, Colom, Rebollo & Escorial, 2004; Paul, 1986; Jensen, 1998), ya que es una medida no verbal de capacidad intelectual y posee un mínimo componente cultural (Flynn, 1984, 1987, 1998). Estas características lo han hecho un instrumento de amplio uso, útil en variados contextos (Van der ven & Ellis, 2000).

El factor general de inteligencia, es un constructo enmarcado en la Teoría Bifactorial de inteligencia (Spearman, 1927). Según esta aproximación, el concepto de inteligencia puede ser explicado a través de dos tipos de factores, un factor general, denominado factor G, y diversos factores específicos, denominados S. El factor G es definido como el fundamento esencial de las operaciones mentales. Corresponde a la capacidad de reflexionar y observar el propio trabajo mental interno, captar las relaciones sustanciales entre dos o más conceptos y percibir las ideas implícitas en una relación de elementos. Por otro lado, los factores S se relacionan con habilidades características de cada tarea y no adoptan el carácter transversal que tiene el factor G.

La evidencia previa señala que las puntuaciones de la escala de Matrices Progresivas de Raven no solo estarían vinculadas con el factor G, sino que también serían indicador de otros tipos de habilidades, como lo son la resolución de problemas, la detección de patrones, la capacidad analítica-verbal y habilidades viso-espaciales (Abad *et al.*, 2004; Carpenter, Just & Shell, 1990; Gignac, 2015; Hayes, Petrov & Sederber, 2015; DeShon, Chan & Weissbein, 1995; Dillon, Pohlmann & Lohman, 1981). A pesar de ello, sigue planteándose como una prueba que evalúa una habilidad general (Gignac, 2015).

Aun cuando el estudio original (Raven, 1936) y estudios posteriores (Alderton & Larson, 1990; Arthur & Woehr, 1993) propone un modelo unidimensional, otros trabajos han mostrado evidencia que apoya la presencia de más factores (Dillon *et al.*, 1981; DeShon *et al.*, 1995, Fernández-Liporace, Ongarato, Saavedra, & Casullo, 2004). Por ejemplo, DeShon, *et al.* (1995) proponen dos factores, los cuales estarían relacionados con una dimensión viso-espacial y otra analítico-verbal. Estas dimensiones no serían independientes ni excluyentes, sino más bien constituirían estrategias de respuesta que pueden complementarse o bien ser utilizadas simultáneamente para resolver una misma tarea. Dillon *et al.* (1981), por su parte, también plantean un modelo compuesto por dos factores. Una dimensión de detección progresiva de patrones y una segunda dimensión de suma y resta de patrones. Waschl, Nettelbeck, Jackson & Burns (2016) proponen que los factores expuestos anteriormente tanto por Dillon *et al.* (1981) como por DeShon *et al.* (1995) pueden ser útiles para comprender cómo un individuo aborda los ítems. Sin embargo, no lograrían distinguir entre ítems que involucran o no, una u otra habilidad.

Las Matrices Progresivas se presentan en tres formas distintas. Una de ellas es la Matriz Progresiva Coloreada (MPC) que está destinada para emplearse con niños/as entre 5 y 10 años aproximadamente, y adultos mayores (Raven *et al.*, 1993). La versión avanzada (MPA) que está orientada a discriminar principalmente a los individuos con un alto nivel de rasgo (Raven *et al.*, 1993). Esta escala se divide en dos series, la primera consta de 12 ítems con una dificultad acorde a la escala general y que funciona solo a modo de entrenamiento, ya que no es considerada en la puntuación total. La serie II consta de 36 ítems, que tendrían

una mayor dificultad en relación con la escala general y son los que se consideran en el puntaje de la prueba.

Por último, la escala general (MPG) está destinada a abarcar todo el rango intelectual, y es utilizada para todas las edades (Raven *et al.*, 1993). Está constituida por 60 ítems, distribuidos en cinco series (A, B, C, D y E) de 12 ítems cada una. Estas subescalas están organizadas en nivel de dificultad creciente.

En términos generales los ítems presentan la misma estructura. A la persona se le presenta una matriz con distintos elementos, donde hay un segmento faltante. Se le pide elegir entre una serie de alternativas (ver figura 1). Se asume que, para identificar la alternativa correcta, las personas deben desplegar habilidades perceptuales de observación y razonamiento lógico. Cada una de las matrices debe seguir una secuencia tanto en horizontal como en vertical, buscando el sentido a los patrones y sus características. Su administración puede ser individual y/o colectiva, y el tiempo de aplicación es variable (entre 30 a 60 min.). Se puede aplicar en niños, adolescentes y adultos.

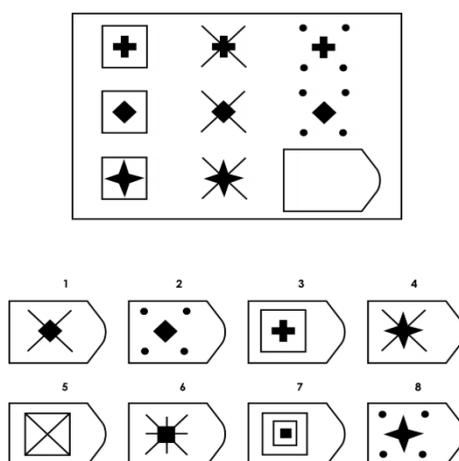


Figura 1. Ejemplo de uno de los ítems de las matrices progresivas escala general.

Nota: se aprecia que la matriz sigue horizontalmente un patrón de cuadrados, una equis y cuatro puntos, manteniendo la misma figura al centro. Verticalmente la figura del centro cambia de una cruz a un rombo y posteriormente a una estrella de cuatro puntas, sin embargo, se mantiene la parte exterior de la figura. Respetando esos patrones, la respuesta correcta es el objeto número 8 (extraído de Raven *et al.*, 1993).

En Chile, la escala de inteligencia de mayor predominancia en los establecimientos educacionales es la escala de Wechsler (Mansilla, Vásquez & Estrada, 2012; Rosas, Tenorio, Pizarro, Cumsille, Bosch, Arancibia, Carmona-Halty, Pérez-Salas, Pino, Vizcarra & Zapata-Sepúlveda, 2014). Sin embargo, la escala de MPG continúa siendo ampliamente utilizada y es solicitada con frecuencia por distintas organizaciones que financian programas de talento académico (García Cepero, Proestakis, Lillo, Muñoz, López y Guzmán, 2012). En comparación a la escala de Wechsler, es un instrumento de aplicación mucho más

económico en cuanto a acceso, aplicación y evaluación, convirtiéndolo en uno de los test más utilizados en Chile (Mansilla *et al.*, 2012).

La aplicación de la escala de Matrices Progresivas (MP) ha sido ampliamente utilizada en programas de Talento. Tanto es así, que abundante literatura aborda la utilidad y pertinencia del test de MP para los procesos de admisión (Lohman, Korb & Lakin, 2008; Matthews, 1988; Alvino, McDonnel & Richert, 1981). Sin perjuicio de ello, los resultados de estas investigaciones proporcionan evidencia que la escala de Matrices Progresivas en la identificación de talento no debe utilizarse como único criterio. Esto es debido a que el talento académico considera un conjunto de características más amplias y no sólo capacidades intelectuales (Matthews, 1988; Alvino, McDonnel & Richert, 1981). Estos trabajos aconsejan la utilización de otras escalas complementarias para la identificación de talento académico. Desde esta perspectiva integral, su uso se limita a evaluar una de las tres dimensiones del talento planteado por Renzulli (2016) como lo es una capacidad intelectual por encima de la media.

### 1.1. ESCALA RAVEN: EVIDENCIA PREVIA

La escala de Matrices progresivas (Raven, 1936; Raven *et al.*, 1993), tiene algunas versiones reducidas, tanto de la versión avanzada (MPA) como de la escala general (MPG).

Arthur & Day (1994), desarrollaron una versión abreviada con una muestra de estudiantes universitarios. El propósito principal de esta versión fue reducir el tiempo de aplicación. La versión definitiva quedó conformada por 12 de los 36 ítems de la escala original. Los criterios de eliminación se basaron en la correlación ítem-test, los índices de dificultad y el aumento en el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach si el ítem es eliminado. Los resultados de esta versión muestran una consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) de .65, en comparación con el AMP original de .86. La correlación entre ambas escalas fue de .66. Los resultados del test-retest fueron de .75. El análisis factorial confirmatorio (AFC) mostró la existencia de un modelo de un factor ( $\chi^2_{54} = 54.78$ ;  $p > .05$ ; GFI = .985, AGFI = .978). Estos resultados han sido replicados en estudios posteriores (Chiesi, Ciancaleoni, Galli, Morsanyi & Primi, 2012).

Por su parte, Bors & Stokes (1998), llevaron a cabo la versión reducida de la escala MPA a través de tres estudios. El propósito era generar una norma para estudiantes de primer año de universidad a partir de la cual se obtuvo una versión reducida. El primer estudio se llevó a cabo con una muestra de 506 estudiantes, a los que se les aplicó la versión de la MPA con los dos sets ítems (serie I de prueba de 12 ítems, y serie II de 36). A partir de las correlaciones ítem-test, la versión reducida quedó conformada por 12 de los 36 ítems originales. Los resultados del AFC apoyaron una estructura interna de dos factores correlacionados ( $\chi^2_{87} = 129.72$ ;  $p > .05$ ; CFI = .906, NFI = .887). El coeficiente de  $\alpha$  de Cronbach fue de .73 y los resultados del análisis test-retest mostraron una estabilidad aceptable ( $r = .82$ ).

En un tercer estudio analizaron las correlaciones de los puntajes de la versión abreviada propuesta, la versión completa y la versión abreviada propuesta por Arthur & Day (1994). Los resultados mostraron una correlación de .88 entre la versión corta de Bors & Stokes (1998) y la escala completa, mientras que la correlación entre ambas versiones abreviadas fue de .87.

Respecto a la escala MPG y sus versiones reducidas, encontramos el trabajo de Wytek, Opgenoorth & Presslich (1984). El propósito fue reducir el tiempo de aplicación para su uso en contextos psiquiátricos. La prueba completa se aplicó a 300 pacientes. Mediante el

modelo de Rasch y análisis de la Teoría Clásica de los Test, se redujo la escala de 60 a 30 ítems. Pese a la reducción del tamaño de la escala, no se vio afectada significativamente su fiabilidad. Se estudió la relación entre la versión reducida desarrollada y una versión reducida de la escala Wechsler (WIP-IQ; Dahl, 1972) en una muestra de 390 pacientes. Se obtuvieron correlaciones de .61 entre la escala total del Raven y el puntaje de la escala WIP-IQ, y de .59 entre la nueva escala reducida y el puntaje del WIP-IQ.

Una segunda versión abreviada de la MPG es la de Bilker, Hansen, Brensinger, Richard, Gur, & Gur (2012). Estos autores desarrollaron una versión abreviada con el propósito de evaluar de manera breve la capacidad intelectual en investigaciones con pacientes psiquiátricos y con déficits cognitivos. La primera etapa consideró la selección de un grupo de ítems (Escala A) que fuera altamente predictivo de la escala original de 60 ítems. Adicionalmente se identificó un segundo subconjunto de ítems (Escala B) que no estaban contenidos en el primero (Escala A), y que fueran también altamente predictivos.

El estudio incluyó a 180 personas con edades entre 16 y 77 años. Esta muestra consideró personas sin diagnóstico, con diagnósticos de esquizofrenia y pacientes no psicóticos con trastornos del eje I del DSM-IV. Se elaboraron dos escalas, A y B, con nueve ítems cada una. Los índices de correlación con la versión original de 60 ítems fueron de .98 y .97 respectivamente.

Debido a que la estrategia analítica para la propuesta de la versión reducida de la escala Raven considera la aplicación de técnicas en el marco de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), el siguiente apartado intenta presentar las principales características de esta aproximación, así como los alcances y ventajas en comparación a la Teoría Clásica de los Test (TCT).

## 1.2. TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM (TRI)

La Teoría Respuesta al ítem (TRI) ha sido el modelo psicométrico con mayor desarrollo en los últimos años (Hambleton & Swaminathan, 1985; Lord, 1980; Martínez-Arias, 1995; Muñiz, 1997; 2010).

Ello debido a que ha logrado resolver importantes limitaciones de la Teoría Clásica de los test (Muñiz, 2010). Uno de los problemas de la TCT es que sus mediciones no resultan invariantes respecto del instrumento utilizado. Dicho de otro modo, no es posible comparar las puntuaciones de dos personas, las cuales han sido evaluadas por test diferentes que miden el mismo constructo. Otras de las limitaciones de la TCT es que las propiedades psicométricas de los ítems (e.g. el índice de dificultad), dependen de las características de la muestra a partir de la cual estos parámetros han sido estimados. La TRI intenta resolver algunos de estos problemas.

El modelo TRI se basa en establecer una relación entre la puntuación verdadera de los sujetos o también denominados rasgos latentes ( $\theta$ ), y la probabilidad de responder un determinado ítem  $P(\theta)$ . Esta relación es representada a través de una función matemática denominada Curva Característica del Ítem (CCI), la cual se basa en una función de regresión logística.

El modelo requiere de dos supuestos fundamentales. El primero de ellos corresponde a la independencia local. Este supuesto asume que las respuestas de las personas a los ítems sólo sean función del nivel de rasgo y no estén condicionadas al resto de los ítems del instrumento. El segundo corresponde al supuesto de unidimensionalidad. Este se refiere a que las respuestas

de los sujetos dependan sólo de un factor o rasgo latente. Aunque ambos supuestos se refieren a propiedades distintas, poseen una estrecha relación, con lo cual, el cumplimiento de la unidimensionalidad trae consigo el cumplimiento de independencia local.

En términos generales, el modelo plantea la existencia de una función matemática que vincula el nivel de habilidad de las personas y la probabilidad de acierto al ítem. Esta corresponde a una función logística definida por la CCI. Aun cuando existen dos tipos de modelos para definir CCI, el modelo de ojiva normal y el modelo logístico, es este último el que ha sido mayormente utilizado debido a su simplicidad matemática.

Dentro de los modelos logísticos, existen distintos tipos dependiendo del número de parámetros con los cuales es definida la CCI; el Modelo de un parámetro o Modelo de Rasch (1PL), modelo de dos parámetros (2PL) y modelo de tres parámetros (3PL).

En el Modelo de Rasch o Modelo de un parámetro (1PL), la CCI está definida por el parámetro  $b$ , que expresa el nivel de rasgo donde la probabilidad de responder correctamente al ítem es igual a .5. Cómo es posible advertir, aunque este parámetro se denomina índice de dificultad, no tiene la misma interpretación que el índice de dificultad en la Teoría Clásica. Este parámetro indica la posición en la CCI en relación al continuo de aptitud  $\theta$  de los sujetos. Mientras más alto es el valor del parámetro  $b$ , se requerirá de un mayor nivel de aptitud para tener una probabilidad de acierto superior a .5.

En el Modelo de dos parámetros (2PL), además del parámetro  $b$  propuesto por el modelo de Rasch, se añade a la función un segundo parámetro denominado  $a$ . Este corresponde al valor de máxima pendiente de la curva en el punto del rasgo definido por el parámetro  $b$ . Este parámetro también es denominado parámetro de discriminación, ya que entrega información de la máxima capacidad de discriminación de los sujetos en el nivel de rasgo definido por el parámetro  $b$ .

Finalmente, el Modelo de tres parámetros (3PL), considera un parámetro denominado  $c$ . Este es conocido como parámetro de pseudo-azar, ya que indica la probabilidad de acierto de una persona con el menor nivel de rasgo. Debido a que los métodos de estimación tienen dificultades para la estimación de este parámetro, es que los modelos más utilizados corresponden al de 1PL y 2PL.

Uno de los aportes más relevantes de la TRI corresponde al Análisis del funcionamiento diferencial (DIF). Este consiste en estudiar las diferencias entre grupos de sujetos que, teniendo el mismo nivel de rasgo, presentan diferentes probabilidades de responder correctamente a un ítem debido a su pertenencia grupal. Este aspecto resulta relevante en cuanto promueve el uso de este tipo de análisis, no solo en la construcción de test invariantes entre distintas poblaciones, sino que abre la posibilidad de estudiar el funcionamiento diferencial entre grupos de interés psicológico. Gran atención ha tenido la evaluación del efecto de género, etnia o raza, en el funcionamiento de los test. Ello, para evitar conflictos éticos o sociales, o bien evaluar el origen de estas diferencias (Attorresi, Lozzia, Abal, Galibert & Aguerrí, 2009).

### 1.3. SESGO DE GÉNERO EN LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA

La diferencia de género en la inteligencia ha sido ampliamente discutida en la literatura. Desde comienzos del siglo XX y hasta comienzos del siglo XXI, algunos autores defendieron ampliamente la inexistencia de diferencia de género en habilidades intelectuales (Burgaleta, Head, Álvarez-Linera, Martínez, Escorial, Haier & Colom,

2012; Burt & Moore, 1912; Cattell, 1971; Eysenck & Kamin; 1981; Haier, 2007; Halpern, 2012; Herrnstein & Murray, 1994; Lubinski, 2000; Mackintosh, 1996, 2011; Savage-McGlynn, 2012).

Por contraparte, un grupo no menor de investigadores, han defendido la existencia de diferencias, planteando la superioridad de los hombres sobre las mujeres en la escala de rendimiento intelectual (Lynn, 1994; Colom & Lynn, 2004). Lynn & Irwing (2004) presentaron un meta-análisis con los resultados de las diferencias de género en la evaluación de inteligencia general en población adulta usando las MP de Raven. En este estudio plantean una ventaja de los hombres de CI de hasta 5 puntos por sobre las mujeres a partir de los 16 años. En otro meta-análisis, Irwing & Lynn (2005) indican que la diferencia de CI a favor de los hombres en las MP alcanzaba 4.6 puntos. Estos resultados fueron respaldados por una muestra escocesa que presenta una diferencia a favor de los hombres de 4.35 puntos de CI (Deary, Whiteman, Starr, Whalley & Cox, 2004) y de 4.05 puntos de CI en una muestra serbia (Cvorovic & Lynn, 2014).

Respecto a otras pruebas, la evidencia indica que no existe diferencias significativas de género en las puntuaciones del WPPSI (Lynn, 2017). Para el caso del WISC y sus versiones estandarizadas WISC-III Y WISC-IV la revisión de 31 muestras indica que los hombres obtuvieron una ventaja promedio de 2.85 puntos de CI sobre las mujeres. En tanto para el WAIS, una revisión de 33 estudios sugiere que existe una diferencia de 3.6 puntos en promedio que favorece a los hombres (Lynn, 2017).

Por otra parte, Colom, Juan-Espinoza, Abad y García (2000) llevaron a cabo un estudio para evaluar las diferencias de género en una amplia muestra de participantes (N = 10,475). Este estudio mostró que la diferencia del factor G entre hombres y mujeres es despreciable. Posteriormente, Colom, García, Abad y Juan-Espinoza (2002) encontraron una relación nula entre sexo y factor G en una adaptación española de la escala de WAIS-III.

Abad *et al.* (2004) llevaron a cabo una investigación con la MPA. Estos autores encontraron la presencia de DIF en un número importante de ítems que favorecía a los hombres. Adicionalmente, encontraron que, eliminando los ítems con DIF de la prueba, las diferencias entre hombres y mujeres desaparecieron.

## 2. EL PRESENTE ESTUDIO

Como hemos comentado anteriormente, la escala de matrices progresivas es una de las medidas más ampliamente utilizadas en la evaluación del factor G de inteligencia en el contexto chileno, tanto en la investigación básica como en el ámbito aplicado. Ello es debido a que es más económica y corresponde a una prueba no verbal, lo cual evita el efecto de terceras variables. No existe evidencia previa sobre sus propiedades psicométricas en Chile desde la TRI. Las investigaciones existentes, solo hacen referencias a estudios normativos o de estandarización (Mansilla *et al.*, 2012). Adicionalmente, considerando que es el test más utilizado en Chile en los procesos de admisión de programas de talento académico, no existen estudios previos en este tipo de poblaciones. Por tanto, el propósito de este estudio es evaluar las propiedades psicométricas de la MPG desde un enfoque TRI y la elaboración de una versión reducida para su uso en población con talento académico.

Los análisis estarán centrados en tres tipos de evidencias: Análisis de Estructura interna, Análisis de fiabilidad y de ítems, y análisis de DIF entre hombres y mujeres.

Para el estudio de la estructura interna, se llevó a cabo un análisis AFC para evaluar el ajuste de los datos a la unidimensionalidad. Además, se utilizará el modelo de TRI para la evaluación del funcionamiento la prueba. Ello debido a que en Chile no existe estudios previos que utilicen esta clase de análisis, y los estudios en el contexto sudamericano son escasos (Escurrea-Mayaute & Delgado-Vásquez, 2010). Dado que en el país esta escala es utilizada para procesos de admisión de programas de talento académico, es que este estudio se ha llevado a cabo con estudiantes que participan en el proceso de admisión de uno de estos programas.

Adicionalmente, el propósito de los análisis psicométricos es proponer una versión reducida seleccionando los ítems que tienen mejores propiedades psicométricas y mejor ajuste, utilizando un AFC y el modelo TRI de 2PL.

Finalmente, dado que las posibles diferencias de género en habilidades intelectuales han generado un amplio debate, y frente a la posibilidad de la existencia de DIF en el funcionamiento de la prueba, nos hemos propuesto analizar la existencia de funcionamiento diferencial desde el modelo TRI. A partir de la obtención de la versión abreviada y la selección de los ítems que tienen mejores propiedades psicométricas, compararemos el rendimiento de hombres y mujeres.

Ya que previamente no existe una evidencia sólida para poder plantear hipótesis sobre la estructura factorial de la escala, las hipótesis serán planteadas de manera exploratoria. Una primera hipótesis corresponde a la presencia de una estructura unidimensional de la prueba total, tal como lo propone el estudio original (Raven, 1936). Una segunda hipótesis corresponde a la presencia de un modelo de dos factores, vinculados a las dimensiones propuestas en estudios posteriores, como por ejemplo la visoespacial y analítico-verbal. En base a la literatura existente (Abad *et al.*, 2004; Colom & Abad, 2007), creemos que los análisis de funcionamiento diferencial mostrarán la presencia de DIF en algunos de los ítems de la escala.

### 3. MÉTODO

La propuesta corresponde a un estudio psicométrico de corte transversal y de tipo no experimental.

#### 3.1. PARTICIPANTES

La muestra fue no probabilística e intencionada. Los participantes fueron 935 estudiantes de entre 9 y 18 años de edad ( $M=11.62$ ,  $SD= 1.63$ ) que cursan entre 6° de educación primaria y 1° año de educación secundaria, todos ellos participantes del proceso de admisión a un programa de talento académico de una universidad chilena. En cuanto al género, 414 eran hombres (44.3%) y 521 mujeres (55.7%).

#### 3.2. PROCEDIMIENTO

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética Científica correspondiente. El procedimiento de obtención de datos se llevó a cabo en dos fines de semana durante el proceso de admisión de los estudiantes al programa de talentos académicos. La convocatoria a este proceso se realiza a través de los colegios, y la participación es voluntaria. Los

estudiantes asisten acompañados de sus padres/madres o tutores durante una mañana. En cada sesión, a los estudiantes se les describió las características del programa, se les dio entrega del asentimiento informado y se les aplicó las pruebas de admisión entre las cuales se encuentra la escala de Matrices Progresivas de Raven en su formato general (MPG). Paralelamente, en otro salón, a los padres/madres se les informó las características de programa y del estudio. Posteriormente se les entregó el consentimiento informado para su firma.

### 3.3. INSTRUMENTO

Como hemos mencionado anteriormente el instrumento corresponde al test de Matrices Progresivas Raven, Escala General (1991). Corresponden a un instrumento que evalúa inteligencia general de modo no verbal. Está compuesto por 60 problemas presentados en cinco subescalas de 12 ítems cada una, organizados en dificultad creciente.

### 3.4. PROPUESTA DE ANÁLISIS

Los análisis los hemos llevado a cabo en cuatro etapas. La primera de ellas tiene el propósito de evaluar la dimensionalidad de los datos. Como hemos comentado anteriormente, el contraste de la dimensionalidad es un requisito para el adecuado cumplimiento de los supuestos de unidimensionalidad e independencia local, condiciones necesarias para el ajuste de un modelo TRI. Para el estudio de estos supuestos hemos sometido los datos a un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El ajuste de los datos a un modelo de un factor, apoyaría la existencia de un modelo unidimensional subyacente a los datos.

En segundo lugar, y una vez contrastados los supuestos de dimensionalidad e independencia local, hemos ajustado un modelo TRI para la obtención de los parámetros de los ítems. Para la evaluación del ajuste del modelo TRI, hemos obtenido tanto los índices de bondad de ajuste global, como los índices de ajuste local para los ítems individuales. Estos índices evalúan la existencia de diferencias estadísticas significativas entre las respuestas observadas y las respuestas pronosticadas a partir de los parámetros de los ítems. La ausencia de diferencias estadísticas significativa, apoyarían el ajuste de los datos al modelo TRI. Adicionalmente, para evaluar la fiabilidad, hemos obtenido los índices de fiabilidad alfa de Cronbach y las correlaciones entre las subescalas de la prueba para la evaluación de la fiabilidad global. También hemos obtenido las funciones de información del test a partir del modelo TRI, la cual nos entrega información acerca de la fiabilidad en cada uno de los sectores del continuo del nivel de rasgo.

En tercer lugar, para evaluar la posible presencia de un sesgo de género, hemos sometido los datos a un análisis DIF. Para ello hemos contrastado la existencia de diferencias estadísticas significativas en los parámetros de los ítems entre hombre y mujeres, a través del estadístico de Wald. La existencia de diferencias significativas en los parámetros de los ítems, serían un indicador de la presencia de funcionamiento diferencial, y junto con ello, la presencia de sesgo producto del sexo de los participantes.

Por último, una vez descartada la presencia de DIF por sexo, hemos comparado las puntuaciones globales entre hombres y mujeres para cada una de las escalas de la prueba, con el fin de contrastar la existencia de diferencias en el rendimiento intelectual entre ambos sexos.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados serán presentados en cuatro secciones. En la primera de ellas se presentarán los resultados del ajuste de los modelos de medida a través del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Se compara el ajuste del modelo de la escala completa y la de las subescalas por separado. Estos análisis se han llevado a cabo con el programa Mplus v7.

En segundo lugar, se presentarán los resultados de la estimación de los parámetros de los modelos TRI utilizando el paquete Mirt disponible para Rstudio. En todos los casos hemos utilizado el modelo de dos parámetros. Los resultados del AFC y el modelo TRI han sido utilizados en la elección de los ítems para la propuesta de la versión reducida de la escala.

Una vez obtenida esta nueva versión, hemos realizado un Análisis de Funcionamiento Diferencial de los Ítems (DIF) según sexo. Ello, con el propósito de determinar si las propiedades psicométricas de los ítems pueden favorecer o perjudicar a uno de los dos grupos y evaluar de efecto de DIF en las posibles diferencias que pudiesen mostrar las puntuaciones globales. Finalmente presentaremos una comparación en las puntuaciones de la versión abreviada entre hombres y mujeres, a través de un ANOVA factorial utilizando de programa SPSS v25.

##### 4.1. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Se realizó un análisis AFC en la escala de MPG para comprobar el supuesto de unidimensionalidad del modelo. Para su estimación hemos utilizado el método Weighted Least Square with Mean and Variance Adjusted (WLSMV), adecuado para variables categóricas, el cual está disponible en Mplus.

Para evaluar el ajuste global de los modelos se emplearon los índices de ajuste comúnmente utilizados en la práctica investigadora, Chi-cuadrado, el CFI de Bentler (1992) y el RMSEA de Steiger & Lind (1980). La tabla 1 muestra los resultados del ajuste global de la escala completa y de las subescalas por separado.

Los resultados muestran que la escala global no ajusta al modelo unidimensional [ $\chi^2_{1710}=2586.253$ , CFI= .808, RMSEA=.023]. Debido a ello, hemos decidido realizar un análisis de cada una de las escalas por separado. Los resultados indican que las subescalas A y B no ajustan al modelo unidimensional (CFI< .90; RMSEA<.06). Por otro lado, la subescala C obtiene un ajuste moderado (CFI= .90-.95; RMSEA<.06). Finalmente, las subescalas D y E obtienen un ajuste excelente (CFI>.95; RMSEA<.06). La correlación entre ambas subescalas fue de .38.

Tabla 1. Índices de bondad de ajuste del AFC para cada uno de los modelos de medida

	$\chi^2$	d.f	valor-p	CFI	RMSEA (C190)
Escala global	2586.253	1710	.000	.808	.023 (.022-.025)
Escala A	91.412	54	.001	.878	.027 (.017-.037)
Escala B	191.364	54	.000	.879	.052 (.044-.060)
Escala C	90.359	54	.001	.946	.027 (.017-.036)
Escala D	121.975	54	.000	.966	.037 (.028-.045)
Escala E	108.255	54	.000	.974	.033 (.024-.042)

Debido a que las subescalas A, B y C no se ajustan al modelo unidimensional, el resto de los análisis sólo los hemos realizados sobre las subescalas D y E, ya que sólo estas cumplen con los supuestos unidimensionalidad necesario para el análisis TRI.

#### 4.2. TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM

Una vez ajustado la unidimensionalidad de las escalas D y E, se realizó el análisis TRI de ambas escalas. Hemos especificado el modelo de dos parámetros, debido a que es el más utilizado en la práctica investigadora, ya que estudios previos muestran la presencia de sesgo en las estimaciones del parámetro c (Muñiz, 1997). Para la estimación de los parámetros hemos utilizado un método de estimación de Máxima Verosimilitud Conjunta. Los parámetros estimados, sus errores de estimación, y el índice de ajuste local  $S-\chi^2$  (Orlando & Thissen, 2000, 2003), son presentados en las tablas 2 y 3.

Tabla 2. Parámetros estimados, errores de estimación e índice de ajuste de los ítems de la escala D

	a	s.e.	b	s.e.	$S-\chi^2$	p	RMSEA
Ítem 37	1.413	.248	-3.174	.381	14.994	.059	.031
Ítem 38	2.060	.265	-1.848	.137	2.235	.946	.000
Ítem 39	1.959	.199	-1.869	.142	2.669	.914	.000
Ítem 40	1.646	.251	-1.711	.140	9.744	.204	.020
Ítem 41	2.238	.199	-1.837	.130	5.417	.609	.000
Ítem 42	2.166	.290	-1.518	.109	4.259	.750	.000
Ítem 43	1.459	.170	-1.149	.107	14.940	.060	.030
Ítem 44	1.386	.162	-1.328	.122	8.747	.364	.010
Ítem 45	1.245	.147	-1.106	.114	11.520	.174	.022
Ítem 46	2.051	.243	-1.207	.091	11.551	.073	.031
Ítem 47	.581	.108	1.282	.243	10.695	.098	.029
Ítem 48	.477	.141	4.090	1.132	6.549	.256	.018

Los resultados muestran que los ítems de la subescala D (tabla 2) presentan ítems con niveles de dificultad que van desde un nivel muy bajo ( $b=-3.174$ ) en el ítem 37, a muy difícil ( $b=4.090$ ) en el ítem 48. Sin embargo, la mayoría de ellos se ubican entre el -2 y el -1 del nivel de rasgo. Con respecto al parámetro  $a$ , los ítems presentan altísimos niveles de discriminación, en su mayoría por sobre 1, incluso algunos alcanzando valores sobre 2. Considerando los valores estimados de ambos parámetros es posible determinar que la subescala D posee una gran capacidad de discriminación, la cual se concentra entre 1 y 2 desviaciones típicas por debajo de la media del nivel de rasgo.

La tabla también muestra el estadístico  $S-\chi^2$ , el cual contrasta la hipótesis de ajuste de las CCI de los ítems a los datos. Este estadístico compara las proporciones de respuesta correctas para cada nivel de rasgo y las proporciones pronosticadas por la CCI de cada ítem. Adicionalmente se presenta el estadístico RMSEA, el cual se calcula a partir de  $S-\chi^2$ , y entrega información acerca de la magnitud de desajuste de los ítems. Valores por debajo de .05 son considerados valores aceptables.

Respecto al ajuste de los ítems al modelo 2PL, el estadístico de ajuste  $S-\chi^2$  muestra que para todos los ítems se mantiene la hipótesis de ajustes ( $p > .05$ ). Adicionalmente, todos los valores de RMSEA se mantienen por debajo de .05. Finalmente, para evaluar el ajuste global del modelo, hemos obtenido el índice  $M_2$  (Maydeu-Olivares & Joe, 2005, 2006) el cual tiene una distribución  $\chi^2$ , y los índices de ajuste tradicionales RMSEA, TLI y CFI, obtenidos a partir de este estadístico. Los índices de ajuste global del modelo muestran un ajuste adecuado de la subescala D ( $M_2=109.391$ ;  $p<.05$ ; RMSEA=.033; TLI=.979; CFI=.983).

Con respecto a la escala E (tabla 3), las estimaciones muestran problemas en los ítems 55, el cual presenta discriminación negativa ( $a=-.153$ ), y los ítems 56, 58 y 59, los que presentan parámetros de dificultad excesivamente altos (34.870; 120.866). Adicionalmente, estos ítems presentan errores de estimación altísimos asociados a las estimaciones de  $b$ . Frente a estos resultados, hemos decidido su eliminación.

Tabla 3. Parámetros estimados, errores de estimación e índice de ajuste de los ítems de la escala E

	a	s.e.	b	s.e.	S- $\chi^2$	p	RMSEA
Ítem 49	1.131	.144	-1.172	.109	11.079	.026	.044
Ítem 50	1.130	.117	-.424	.080	4.926	.425	.000
Ítem 51	1.397	.138	-.579	.074	1.855	.869	.000
Ítem 52	2.234	.218	.274	.053	5.663	.340	.012
Ítem 53	4.855	.950	-.002	.059	2.610	.456	.000
Ítem 54	1.767	.166	.286	.059	4.989	.417	.000
Ítem 55	-.153	.223	-23.104	33.633	2.890	.822	.000
Ítem 56	.096	.211	34.870	76.428	5.167	.523	.000
Ítem 57	.532	.111	3.223	.632	4.872	.560	.000
Ítem 58	.374	.154	7.134	2.823	5.750	.452	.000
Ítem 59	.019	.132	120.866	825.266	12.982	.043	.035
Ítem 60	.575	.167	4.935	1.317	5.047	.410	.003

La tabla 4 presenta los parámetros estimados de la subescala E reducida, en la cual han sido eliminados los ítems 55, 56, 58 y 59.

*Tabla 4.* Parámetros estimados, errores de estimación e índice de ajuste de los ítems de la escala E reducida

	a	s.e.	b	s.e.	S-X <sup>2</sup>	p	RMSEA
Ítem 49	1.322	.144	-1.178	.108	8.622	.071	.035
Ítem 50	1.130	.117	-.424	.080	7.958	.159	.025
Ítem 51	1.396	.138	-.579	.074	3.910	.418	.000
Ítem 52	2.238	.218	.274	.053	13.930	.016	.044
Ítem 53	4.832	.933	-.001	.043	2.643	.450	.000
Ítem 54	1.773	.167	.285	.059	11.117	.050	.036
Ítem 57	.531	.111	3.227	.632	7.114	.310	.014
Ítem 58	.372	.154	7.168	2.850	3.101	.796	.000
Ítem 60	.575	.167	4.934	1.316	7.433	.283	.016

Para la subescala E reducida los resultados muestran que los niveles de dificultad se mantienen entre niveles fáciles ( $b = -1.178$ ) en el ítem 49, hasta muy difícil ( $b = 4.934$ ) para el ítem 60. Estos valores muestran que la subescala E presenta mayores niveles de dificultad que la subescala D, la cual se mantiene en torno a la media del nivel de rasgo. Las estimaciones para el parámetro  $a$ , muestran que los ítems poseen una discriminación que alcanza desde niveles moderados ( $a = .53$ ) hasta muy altos ( $a = 4.86$ ).

En cuanto al ajuste de los ítems, el estadístico de  $S-\chi^2$  muestra que en la mayoría de los casos se mantiene la hipótesis de ajuste, a excepción del ítem 52. En cuanto a los valores de RMSEA, todos los ítems presentan valores por debajo de .05.

Finalmente, el estadístico  $M_2$  obtuvo un valor de 1011.39 con una probabilidad asociada de .001. Sin embargo, el estadístico RMSEA derivado de  $M_2$  obtiene un valor de .05 y CFI (.963) y TLI (.951) por sobre .95, lo cual nos indica un ajuste adecuado del modelo a los datos.

La tabla 5 muestra los coeficientes alfa de Cronbach y las correlaciones entre las distintas versiones de la prueba. Como es posible observar, todas las versiones poseen coeficientes superiores a .70, incluso las subescalas D y E reducida, las cuales poseen un número muy reducido de ítems. Adicionalmente, todas las correlaciones entre la versión completa y el resto de las versiones poseen correlaciones altas. Cabe destacar que la versión reducida total (considerando los ítems de las subescalas D y E) obtiene una correlación de .885 con la versión completa, la cual es similar a valores reportados en estudios previos (Arthur & Day, 1994; Bors & Stokes, 1998).

Tabla 5. Correlaciones y coeficiente alfa de Cronbach entre las distintas versiones

	1	2	3	4
Versión completa (1)	(.834)			
Subescala D (2)	.760	(.731)		
Subescala E reducida (3)	.711	.382	(.707)	
Versión reducida total (4)	.885	.837	.825	(.782)

Nota: todas las correlaciones son significativa ( $p < .05$ ); alfa de Cronbach en la diagonal principal entre paréntesis.

La figura 2 muestra la función de información de las subescalas D y E reducida. La función de información es un indicador de la precisión del instrumento para cada rango del continuo del nivel de rasgo, o lo que es lo mismo, la fiabilidad del instrumento para todo el nivel de rasgo de los sujetos (Muñiz, 2010). Esta función es construida a partir de las magnitudes de la discriminación (parámetro  $a$ ) que aporta cada ítem a la prueba total.

Con respecto a la subescala D (panel superior de la figura 2), la mayor capacidad de discriminación se encuentra entre 2.5 y .5 desviaciones típicas por debajo de la media. Esto quiere decir que la mayor fiabilidad de la subescala D se encuentra desde el nivel mínimo hasta el tercer decil del nivel de habilidad aproximadamente. Por otro lado, la subescala E reducida (panel inferior de la figura 2) posee mayor nivel de discriminación entre los niveles -1 y +1 del nivel de rasgo, o lo que es lo mismo, posee la máxima fiabilidad entre los percentiles 15 y 85 aproximadamente.

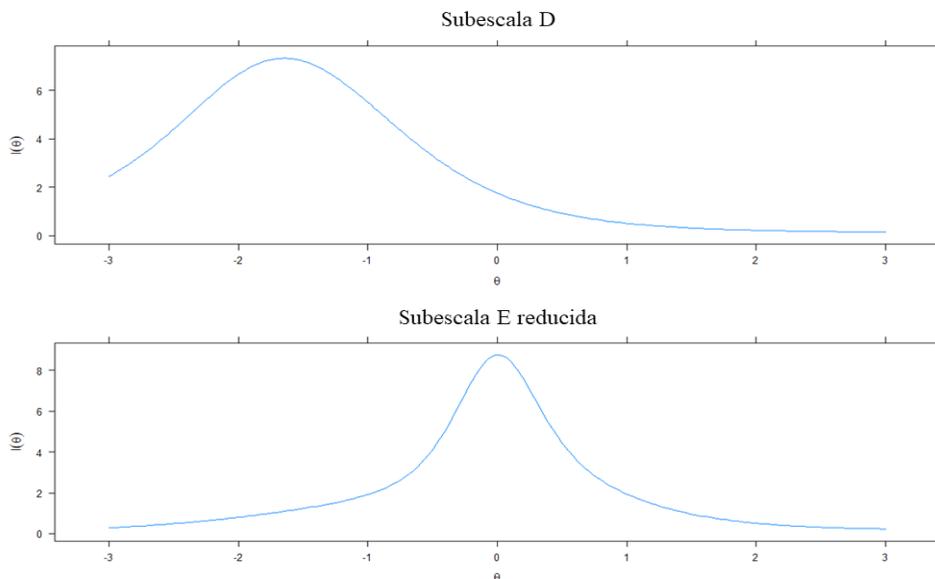


Figura 2. Función de información de la Escala D y Escala E reducida.

#### 4.3. ANÁLISIS DE FUNCIONAMIENTO DIFERENCIAL (DIF)

Para contrastar una de nuestras hipótesis sobre el posible sesgo de género presente en las escalas MP, hemos llevado a cabo un análisis de funcionamiento diferencial en las escalas D y E reducida, utilizando como variable de agrupación el sexo de los estudiantes. Para contrastar esta hipótesis, hemos utilizado la prueba de Wald, la cual contrasta la hipótesis nula de igualdad de parámetros,  $a$  y  $b$ , de forma separada y conjunta. Si los datos son compatibles con la hipótesis nula, se puede asumir que tanto hombres como mujeres presentan los mismos parámetros  $a$  y  $b$ , lo cual significa que la probabilidad de acierto sólo depende del nivel de rasgo, y no de la pertenencia grupal. Estos hallazgos indicarían ausencia de funcionamiento diferencial. La tabla 6 muestra los parámetros estimados para hombres y mujeres, y los estadísticos Wald para cada ítem, tanto para el contraste de los parámetros por separado, como de manera conjunta. Los resultados muestran que únicamente en el ítem 38 de la subescala D, y los ítems 50 y 51 de la subescala E reducida presentan diferencias estadísticas significativas en el valor de los parámetros  $b$ . Por otro lado, sólo el ítem 57 de la subescala E reducida presenta diferencias significativas en el parámetro  $a$ . Dado que corresponde a una proporción muy baja de ítems, creemos que estos resultados no impactan en el funcionamiento diferencial del test.

*Tabla 6.* Parámetros estimados por sexo y prueba de Wald

	Estimaciones				Prueba de Wald					
	Hombres		Mujeres		Total		a		b	
<i>Ítem</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	$\chi^2$	<i>p</i>
<i>Ítem 37</i>	1.070	-4.080	1.450	-2.920	2.200	.333	.700	.420	1.600	.213
<i>Ítem 38</i>	1.300	-2.210	2.300	-1.810	5.900	.053	4.700	.030	1.200	.278
<i>Ítem 39</i>	1.370	-2.080	1.960	-1.940	4.200	.125	2.100	.152	2.100	.149
<i>Ítem 40</i>	1.020	-2.180	1.440	-1.880	2.900	.235	2.000	.162	.900	.333
<i>Ítem 41</i>	1.840	-2.030	2.130	-1.790	.800	.667	.400	.550	.500	.501
<i>Ítem 42</i>	1.680	-1.590	1.490	-1.880	1.600	.452	.300	.612	1.300	.249
<i>Ítem 43</i>	1.030	-1.470	1.180	-1.240	.800	.686	.400	.551	.400	.528
<i>Ítem 44</i>	1.140	-1.500	1.000	-1.610	.300	.853	.300	.589	.000	.871
<i>Ítem 45</i>	1.100	-1.140	1.060	-1.230	.200	.923	.000	.866	.100	.716
<i>Ítem 46</i>	2.100	-1.190	1.990	-1.170	.200	.884	.100	.798	.200	.671
<i>Ítem 47</i>	.570	1.490	0.710	1.010	1.700	.429	.600	.451	1.100	.290
<i>Ítem 48</i>	.710	3.000	.440	4.300	1.800	.416	1.300	.263	.500	.480
<i>Ítem 49</i>	1.350	-1.210	1.420	-1.010	1.600	.452	.000	.824	1.500	.215
<i>Ítem 50</i>	1.840	-.350	.980	-.370	9.100	.011	8.500	.004	.500	.471
<i>Ítem 51</i>	1.800	-.540	1.200	-.540	4.800	.091	4.000	.046	.800	.371

Ítem 52	1.840	.290	1.670	.350	.400	.814	.300	.602	.100	.710
Ítem 53	1.900	.090	2.000	-.030	1.400	.488	.100	.801	1.400	.242
Ítem 54	1.180	.360	1.450	.360	1.200	.545	1.100	.300	.100	.714
Ítem 57	.160	12.270	.520	2.980	8.200	.017	2.800	.095	5.400	.021
Ítem 60	.590	4.540	.520	5.710	1.400	.488	.100	.822	1.400	.240

#### 4.4. COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES ENTRE HOMBRES Y MUJERES

Una vez obtenida evidencia acerca de la ausencia de funcionamiento diferencial del test, hemos realizado una comparación de medias. El propósito ha sido evaluar la posible existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres. Para ello hemos llevado a cabo un análisis de ANOVA factorial con el propósito de incorporar las medias de las subescalas D y E reducida como un factor intra-sujeto, y así poder evaluar la posible interacción entre las subescalas y el sexo. Nuestro modelo corresponde a un modelo factorial sencillo, de 2 x 2, con una variable inter-sujeto (sexo) y una variable intra-sujeto (subescalas D y E). Los resultados muestran que no existe diferencias entre hombres y mujeres ( $F_{(933,1)}=.527$ ;  $p>.05$ ), ni efecto de doble interacción género\*subescala ( $F_{(933,1)}=.383$ ;  $p>.05$ ). Sin embargo, si encontramos diferencias significativas entre las subescalas ( $F_{(933,1)}=1467.852$ ;  $p<.05$ ). Como lo muestra la gráfica de la figura 3, la muestra global posee un rendimiento superior en la subescala D en comparación a la subescala E reducida, no existiendo diferencias entre hombre y mujeres. Las mayores puntuaciones de la subescala D obtenida por los estudiantes, son coherentes con la mayor magnitud de los parámetros de dificultad obtenidos para la subescala E. Estos resultados muestran que no existen diferencias en el rendimiento entre hombres y mujeres para las escalas analizadas, una vez descartada la existencia de funcionamiento diferencial del test por sexo.

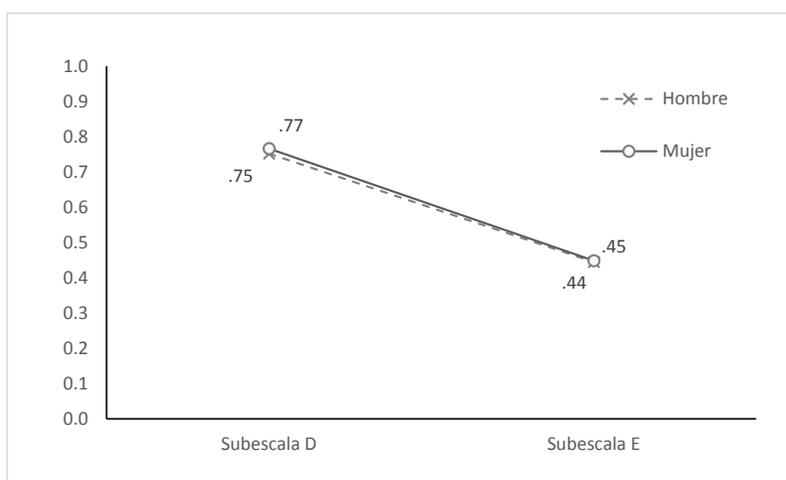


Figura 3. Gráfico de medias para la doble interacción Género\*Subescalas.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de nuestra investigación fue realizar un análisis psicométrico de la escala Matrices Progresivas General de Raven, en una muestra de estudiantes que se encontraban participando en el proceso de admisión de un programa de talento académico promovido por una universidad chilena. El modelo utilizado fue la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), ya que los estudios que consideran el análisis de la escala Raven con esta clase de modelo son escasos y no existe evidencia sobre análisis psicométricos con población con talento académico. Este trabajo cobra especial relevancia debido a que este instrumento es uno de los utilizado en programas de talento académico en Chile. Adicionalmente, estos análisis han permitido la conformación de una propuesta de versión reducida del instrumento para su utilización en procesos de admisión de esta clase de programas.

Los resultados obtenidos permitieron la obtención de hallazgos interesantes. En primero lugar, los análisis de dimensionalidad mostraron que la escala total no ajusta al modelo de un factor. Estos resultados ya han sido reportados en la literatura previa, la que presenta evidencia que apoya la existencia de dos factores (Abad *et al.*, 2004; DeShon *et al.*, 1995; Dillon *et al.*, 1981). Al contrastar la unidimensionalidad de las subescalas por separado, sólo las subescalas D y E obtuvieron un ajuste adecuado. Estos resultados son posibles de explicar desde las particulares características de la muestra. Dado que los participantes corresponden a estudiantes seleccionados por sus profesores y/o a estudiantes autoconvocados, es posible asumir que los participantes corresponden a personas con altas capacidades e intereses intelectuales y/o académicos. Ello ha generado un alto rendimiento en las subescalas por parte de los estudiantes, especialmente en los ítems de las subescalas A, B y C, las cuales presentan una dificultad baja. Las altas tasas de respuestas correctas en las subescalas con bajo nivel de dificultad (las cuales han estado en torno a 98%, 96% y 90% para las escalas A, B y C, respectivamente), genera baja capacidad de discriminación de estos ítems para diferenciar adecuadamente a estos estudiantes. Adicionalmente, las altas tasas de correctas, genera baja dispersión de las respuestas, generando dificultades para la adecuada estimación de las covariaciones de los ítems y para la adecuada recuperación de la dimensionalidad de estas subescalas.

En cuanto a la dimensionalidad de las subescalas D y E, estudios previos ya han advertido la presencia de dos factores (Abad *et al.*, 2004; DeShon *et al.*, 1995; Dillon *et al.*, 1981). Por ejemplo, DeShon *et al.* (1995) demostraron que la presentación de los ítems estaba organizada según dimensiones y/o estrategias de respuesta. En concreto, mostraron que los ítems de las subescalas A, B y D correspondían a una dimensión analítico-verbal, mientras que los ítems de las subescalas C y E correspondían a una dimensión viso-espacial. A pesar de ello, creemos que estos resultados no son concluyentes debido al creciente nivel de dificultad en la presentación de los ítems a lo largo del instrumento. Es posible que los resultados que sugieren la presencia de estas dos dimensiones correspondan a pseudo factores producto de la dificultad de los ítems y no debido a dimensiones sustantivas. Este problema ha sido planteado hace bastante tiempo en la literatura metodológica (e.g. Bernstein, 1988; Ferrando & Lorenza-Seva, 1992). Más estudios son necesarios para diferenciar el efecto de pseudo factores de la real presencia de factores sustantivos subyacentes.

Respecto a los análisis desde el modelo TRI, los resultados son prometedores. En términos generales, tanto la subescala D como E poseen excelentes indicadores de discriminación y dificultad. En el caso de la subescala E, cuatro ítems han sido detectado con

problemas en la estimación de sus parámetros, los cuales han sido eliminado. Finalmente, la versión reducida propuesta ha quedado conformada por 20 ítem, 12 correspondientes a la subescala D y 8 ítems de la subescala E. Ambas subescalas han obtenido excelentes indicadores de ajuste tanto a nivel de ítems como a nivel global. Finalmente, las funciones de información muestran que la versión obtenida alcanza excelente fiabilidad, especialmente en los rangos bajos y medios, abarcando gran parte del nivel de rasgo. En cuanto a la relación entre la versión original y la versión reducida, el coeficiente de correlación de Pearson obtuvo un valor por sobre .80, lo cual es coherente con los resultados obtenidos por otras propuestas de versiones reducidas elaboradas en otros contextos (Arthur & Day, 1994; Bors & Stokes, 1998). Estos resultados convierten a la versión propuesta en una excelente opción para procesos de selección educativa que considere la evaluación de alto rendimiento intelectual, y en especial en procesos de admisión de programas de talento académico.

Dado el arduo debate respecto a las posibles diferencias en rendimiento intelectual entre hombre y mujeres, y al posible efecto de funcionamiento diferencial de los test de inteligencia, hemos llevado a cabo un análisis DIF para la versión propuesta. Los resultados muestran que un número reducido de ítems presenta funcionamiento diferencial, lo que no impactan en el funcionamiento diferencial del test. Estos resultados son apoyados por la ausencia de diferencias entre hombre y mujeres obtenida por el análisis de comparación de medias. En definitiva, la versión obtenida no se ve afectada por la existencia de funcionamiento diferencial del test debido al sexo, y las puntuaciones por subescala no presentan diferencias significativas entre hombre y mujeres.

Varias son las limitaciones de nuestro estudio, de las cuales debemos destacar dos que nos parecen las más relevantes. En primer lugar, las particularidades de la muestra de participantes dificultan la generalización de los resultados a otros contextos o usos del test. Dada la amplia utilización de la MPG de Raven en diferentes contextos y para diferentes usos, es necesario replicar este estudio en esos contextos y en otras muestras de participantes. Particularmente necesario es llevar a cabo estudios con población general, que permitan evaluar las propiedades psicométricas en una amplia muestra de estudiantes, lo cual permitirá poder acumular evidencias de validez del test y de su versión reducida para ampliar su utilidad a diferentes contextos y poblaciones. En segundo lugar, los resultados de este estudio no son concluyente respecto a dimensionalidad del test. Dado que las dimensiones recuperadas coinciden con la dificultad creciente en la presentación de los ítems, no es posible descartar la presencia de pseudo factores de dificultad que puedan estar afectando los resultados. Estudios posteriores deben enfocarse en la evaluación de evidencias de validez externa, relacionando las puntuaciones de cada dimensión con instrumentos que evalúen dimensiones viso-espaciales y analítico-verbales en específico. La obtención de resultados diferenciales en las correlaciones entre las distintas medidas puede contribuir a determinar la presencia de dimensiones sustantivas o efectos instrumentales de dificultad.

Dado que este estudio es limitado, al estar centrado en la evaluación de las propiedades psicométricas de la MPG en población con talento académico, son necesario más estudio orientado a la elaboración de normas de interpretación y posibles baremos de las puntuaciones del test para su interpretación. Como ha sido comentado anteriormente, es necesario desarrollar estudios con población general y amplias muestras de participantes, que permitan cubrir estos propósitos.

En cuanto al ámbito aplicado, dada las excelentes propiedades psicométricas de la versión reducida, proponemos la utilización de esta versión de 20 ítems para los procesos de admisión de programas de talento académico. A diferencia de la versión completa, la versión reducida presentaría ítems con importantes niveles de dificultad al inicio de la aplicación. Al igual como se propone para la versión avanzada, es posible considerar la aplicación previa de una de las tres primeras subescalas a modo de entrenamiento, no siendo incluida en la puntuación total de la versión. Ello podría evitar el efecto de la comprensión de la tarea en los primeros ítems de la versión reducida. Finalmente, dado que no existe, por lo pronto, norma de interpretación específica para la versión reducida, proponemos para su aplicación en procesos de admisión de programas de talento, la utilización de una puntuación base de 36 puntos. Esta recomendación se basa en la menor dificultad de las subescalas A, B y C, en las excesivamente altas tasas de correctas presentadas por la muestra de estudiantes y en la ausencia de capacidad de discriminación de estas subescalas para este tipo de estudiantes.

La utilización de esta versión reducida disminuiría considerablemente los recursos y tiempos de aplicación de los procesos de admisión de programas de talento. Adicionalmente, aumentaría la fiabilidad de las respuestas, ya que contribuiría a disminuir la fatiga y el tiempo de atención necesario para su cumplimentación, y aumentaría la validez de las puntuaciones, ya que estas estarían basadas en ítems seleccionados a través de criterios psicométricos, obtenidos en el contexto en el cual estas son utilizadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F. J., Colom, R., Rebollo, I. & Escorial, S. (2004). Sex differential item functioning in the Raven's Advanced Progressive Matrices: Evidence for bias. *Personality and individual differences*, 36(6), 1459-1470. doi: 10.1016/s0191-8869(03)00241-1
- Alderton, D. L. & Larson, G. E. (1990). Dimensionality of Raven's Advanced Progressive Matrices items. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 887-900. doi: 10.1177/0013164490504019
- Alvino, J., McDonnell, R. C. & Richert, S. (1981). National Survey of Identification Practices in Gifted and Talented Education. *Exceptional Children*, 48(2), 124-132. doi: 10.1177/001440298104800205
- Arthur, W. & Woehr, D. J. (1993). A confirmatory factor analytic study examining the dimensionality of the Raven's Advanced Progressive Matrices. *Educational and Psychological Measurement*, 53(2), 471-478. doi: 10.1177/0013164493053002016
- Arthur, W. & Day, D. V. (1994). Development of a Short form for the Raven Advanced Progressive Matrices Test. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 394-403. doi: 10.1177/0013164494054002013
- Attorresi, H. F., Lozzia, G. S., Abal, F. J. P., Galibert, M. S. & Aguerri, M. E. (2009). Teoría de Respuesta al Ítem. Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(2), 179-188.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 112(3), 400-404. doi: 10.1037/0033-2909.112.3.400
- Bernstein, I. H., Garbin, C. P. & Teng, G. K. (1988). Applied Multivariate Analysis. doi: 10.1007/978-1-4613-8740-4
- Bilker, W. B., Hansen, J. A., Brensinger, C. M., Richard, J., Gur, R. E. & Gur, R. C. (2012). Development of Abbreviated Nine-Item Forms of the Raven's Standard Progressive Matrices Test. *Assessment*, 19(3), 354-369. doi: 10.1177/1073191112446655

- Bors, D. A. & Stokes, T. L. (1998). Raven's Advanced Progressive Matrices: Norms for First-Year University Students and the Development of a Short Form. *Educational and Psychological Measurement*, 58(3), 382–398. doi: 10.1177/0013164498058003002
- Burgaleta, M., Head, K., Álvarez-Linera, J., Martínez, K., Escorial, S., Haier, R. & Colom, R. (2012). Sex differences in brain volume are related to specific skills, not to general intelligence. *Intelligence*, 40(1), 60–68. doi: 10.1016/j.intell.2011.10.006
- Burt, C. L. & Moore, R. C. (1912). The mental differences between the sexes. *Journal of Experimental Pedagogy* 1, 355-388.
- Carpenter, P. A., Just, M. A. & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review*, 97(3), 404–431. doi: 10.1037/0033-295x.97.3.404
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their Structure, Growth and Action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chiesi, F., Ciancaleoni, M., Galli, S., Morsanyi, K. & Primi, C. (2012). Item Response Theory analysis and Differential Item Functioning across age, gender and country of a short form of the Advanced Progressive Matrices. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 390–396. doi: 10.1016/j.lindif.2011.12.007
- Colom, R., & Abad, F. J. (2007). Advanced progressive matrices and sex differences: Comment to Mackintosh and Bennett (2005). *Intelligence*, 35(2), 183–185. doi: 10.1016/j.intell.2006.06.003
- Colom, R., García, L. F., Juan-Espinosa, M. & Abad, F. J. (2002). Null Sex Differences in General Intelligence: Evidence from the WAIS-III. *The Spanish Journal of Psychology*, 5(1), 29–35. doi: 10.1017/s1138741600005801
- Colom, R., Juan-Espinosa, M., Abad, F. y García, LF (2000). Diferencias de sexo insignificantes en inteligencia general. *Inteligencia*, 28(1), 57–68. doi: 10.1016/s0160-2896(99)00035-5
- Colom, R. & Lynn, R. (2004). Testing the developmental theory of sex differences in intelligence on 12–18 year olds. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 75–82. doi:10.1016/s0191-8869(03)00053-9
- Čvorović, J. & Lynn, R. (2014). Sex differences in intelligence: Some new data from Serbia. *Mankind Quarterly* 55(1/2), 101-109.
- Dahl, G. (1972). *Reduzierter Wechsler-Intelligenztest* [Short version of the Wechsler Intelligence Test]. Meisenheim/Glan, Federal Republic of Germany: Main.
- Deary, I. J., Whiteman, M. C., Starr, J. M., Whalley, L. J. & Fox, H. C. (2004). The Impact of Childhood Intelligence on Later Life: Following Up the Scottish Mental Surveys of 1932 and 1947. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 130–147. doi: 10.1037/0022-3514.86.1.130
- DeShon, R. P., Chan, D. & Weissbein, D. A. (1995). Verbal overshadowing effects on Raven's Advanced Progressive Matrices: Evidence for multidimensional performance determinants. *Intelligence*, 21(2), 135–155. doi: 10.1016/0160-2896(95)90023-3
- Dillon, R. F., Pohlmann, J. T. & Lohman, D. F. (1981). A factor analysis of Raven's Advanced Progressive Matrices freed of difficulty factors. *Educational and Psychological Measurement*, 41(4), 1295–1302. doi: 10.1177/001316448104100438
- Escurra-Mayaute, L. M. & Delgado-Vásquez, A. E. (2010). Análisis psicométrico del Test de Matrices Progresivas Avanzadas de Raven mediante el Modelo de Tres Parámetros de la Teoría de la Respuesta al Ítem. *Persona*, 0(13), 71. doi: 10.26439/persona2010.n013.265
- Eysenck, H. J. & Kamin, L. (1981). Rejoinder to Eysenck. *Intelligence: The Battle for the Mind*. 173–187. doi: 10.1007/978-1-349-05958-4
- Fernández-Liporace, M., Ongarato, P., Saavedra, E. & Casullo, M. M. (2004). El Test de Matrices Progresivas, Escala General: un análisis psicométrico. *Evaluar*, 4(1), 50-69.
- Ferrando, P. J. y Lorenzo, U. (1992). Extracción del componente de dificultad en la evaluación de escalas basadas en ítems dicotómicos. *Psicothema*, 4(1), 269-276.
- Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, 95(1), 29–51. doi: 10.1037/0033-2909.95.1.29

- \_\_\_\_\_. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101(2), 171–191. doi: 10.1037/0033-2909.101.2.171
- \_\_\_\_\_. (1998). IQ gains over time: Toward finding the causes. En U. Neisser (Ed), *The rising curve: Long term gains in IQ and related measures* (pp. 25-66). Washington, DC: American Psychological Association.
- García Cepero, M. C., Proestakis, A. N., Lillo Olivares, A., Muñoz, E. M., López Valladares, C. & Guzmán Garay, M. I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y Talentos Académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1340. doi: 10.11144/javeriana.upsy11-4.cept
- Gignac, G. E. (2015). Raven's is not a pure measure of general intelligence: Implications for g factor theory and the brief measurement of *G. Intelligence*, 52, 71–79. doi: 10.1016/j.intell.2015.07.006
- Haier, R. J. (2007). Brains, bias and biology: Follow the data. In: Ceci, S. J. & Williams, W. M. (eds), *Why Aren't More Women in Science?* Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Halpern, D. (2012). *Sex Differences in Cognitive Abilities*, 4th edition. New York: Psychology Press.
- Hambleton, R. K. Swaminathan. (1985). *Item response theory. Principles and applications*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Hayes, T. R., Petrov, A. A. & Sederberg, P. B. (2015). Do we really become smarter when our fluid-intelligence test scores improve? *Intelligence*, 48, 1–14. doi: 10.1016/j.intell.2014.10.005
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve*. New York: Random House.
- Irwing, P. & Lynn, R. (2005). Sex differences in means and variability on the progressive matrices in university students: A meta-analysis. *British Journal of Psychology*, 96(4), 505–524. doi: 10.1348/000712605x53542
- Jensen, A. R. (1998). *The G Factor: The Science of Mental Ability*. Westport, CT: Praeger/Greenwood.
- Lohman, D. F., Korb, K. A. & Lakin, J. M. (2008). Identifying Academically Gifted English-Language Learners Using Nonverbal Tests. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 275–296. doi: 10.1177/0016986208321808
- Lord, F. M. (1980). *Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Ass.
- Lubinski, D. (2000). Measures of intelligence: Intelligence tests. *Encyclopedia of Psychology*, 5, 139–144. doi: 10.1037/10520-069
- Lynn, R. (1994). Sex differences in intelligence and brain size: A paradox resolved. *Personality and Individual Differences*, 17(2), 257–271. doi:10.1016/0191-8869(94)90030-2
- \_\_\_\_\_. (2017). Sex Differences in Intelligence: The Developmental Theory. *Mankind Quarterly*, 58(1), 9–42. doi: 10.46469/mq.2017.58.1.2
- Lynn, R. & Irwing, P. (2004). Sex differences on the progressive matrices: A meta-analysis. *Intelligence*, 32(5), 481–498. doi: 10.1016/j.intell.2004.06.008
- Mackintosh, N. J. (1996). Sex differences and IQ. *Journal of Biosocial Science*, 28(4), 558–571. doi:10.1017/s0021932000022586
- \_\_\_\_\_. (2011). *IQ and Human Intelligence*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Mansilla, C., Vásquez, D. & Estrada, C. (2012). Pertinencia normativa del Raven para la evaluación de población infantojuvenil socialmente vulnerable. *Terapia Psicológica*, 30(1), 73–80. doi: 10.4067/s0718-48082012000100007
- Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Matthews, D. J. (1988). Raven's matrices in the identification of giftedness. *Roepers Review*, 10(3), 159–162. doi: 10.1080/02783198809553115
- Maydeu-Olivares, A. & Joe, H. (2005). Limited- and Full-Information Estimation and Goodness-of-Fit Testing in 2nContingency Tables. *Journal of the American Statistical Association*, 100(471), 1009–1020. doi: 10.1198/016214504000002069
- \_\_\_\_\_. (2006). Limited Information Goodness-of-fit Testing in Multidimensional Contingency Tables. *Psychometrika*, 71(4), 713–732. doi: 10.1007/s11336-005-1295-9

- Muñiz, J. (1997). *Introducción a la teoría de respuesta a los ítems*. Madrid: Pirámide.
- \_\_\_\_\_. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Orlando, M. & Thissen, D. (2000). Likelihood-Based Item-Fit Indices for Dichotomous Item Response Theory Models. *Applied Psychological Measurement*, 24(1), 50–64. doi: 10.1177/01466216000241003
- \_\_\_\_\_. (2003). Further Investigation of the Performance of S - X2: An Item Fit Index for Use With Dichotomous Item Response Theory Models. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 289–298. doi: 10.1177/0146621603027004004
- Paul, S. M. (1986). The Advanced Raven's Progressive Matrices. *The Journal of Experimental Education*, 54(2), 95–100. doi: 10.1080/00220973.1986.10806404
- Raven, J. C. (1936). Raven Standard Progressive Matrices. PsycTESTS Dataset. doi: 10.1037/t07027-000
- \_\_\_\_\_. (1991). *Test de matrices progresivas para la medida de la capacidad intelectual (de sujetos de 12 a 65 años)*, Manual. Buenos Aires: Paidós.
- Raven, J., Raven, J. C. & Court, J. H. (1998). *Raven Manual. General Overview*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness, In S. M. Reis (Ed.). *Reflections On Gifted Education* (pp. 55-86). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rosas, R., Tenorio, M., Pizarro, M., Cumsille, P., Bosch, A., ... Zapata-Sepúlveda, P. (2014). Estandarización de la Escala Wechsler de Inteligencia Para Adultos-Cuarta Edición en Chile. *Psykhé*, 23(1), 1–18. doi: 10.7764/psykhe.23.1.529
- Savage-McGlynn, E. (2012). Sex differences in intelligence in younger and older participants of the Raven's Standard Progressive Matrices Plus. *Personality and Individual Differences*, 53(2), 137–141. doi: 10.1016/j.paid.2011.06.013
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: McMillan.
- Steiger, J. H. & Lind, J. M. (1980). Statistically based tests for the number of common factors. *Paper presented at the annual meeting of the Psychometric Society*, Iowa City, IA.
- Van der Ven, A. H. G. & Ellis, J. (2000). A Rasch analysis of Raven's standard progressive matrices. *Personality and Individual Differences*, 29(1), 45–64. doi: 10.1016/s0191-8869(99)00177-4
- Waschl, Nettelbeck, T., Jackson, S. & Burns, N. (2016). Dimensionality of the Raven's Advanced Progressive Matrices: Sex differences and visuospatial ability. *Personality and Individual Differences*, 100, 157-166.
- Wytek, R., Opgenoorth, E. & Presslich, O. (1984). Development of a New Shortened Version of Raven's Matrices Test for Application Rough Assessment of Present Intellectual Capacity within Psychopathological Investigation. *Psychopathology*, 17(2), 49–58. doi:10.1159/000284003

INVESTIGACIONES

## Trayectoria escolar y procesos de admisión universitaria en Chile: entre el talento académico y la reproducción de brechas

School career and university admission processes in Chile:  
between academic talent and the reproduction of gaps

*Carlos Rodríguez Garcés<sup>a</sup>, Denisse Espinosa Valenzuela<sup>a</sup>,  
Geraldo Padilla Fuentes<sup>a</sup>, Claudia Suazo Ruíz<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad del Bío-Bío, Chile.

carlosro@ubiobio.cl, daespinosa@ubiobio.cl,

gpadilla@ubiobio.cl, claudia.suazo1601@alumnos.ubiobio.cl

### RESUMEN

Este artículo describe y analiza el perfil de los y las estudiantes pertenecientes al 10% de mejor rendimiento escolar que participaron del proceso de admisión universitaria en 2018, en términos de rendimiento PSU, postulación a la oferta selectiva y matrícula. El diseño es cuantitativo-transversal, incluyendo análisis de proporción y medias, además de un modelo multivariante. Los resultados muestran que el nivel socioeconómico del colegio influye notoriamente sobre los niveles de logro PSU, con independencia relativa del talento desplegado durante la trayectoria escolar. Pese a que el alumno Top 10% obtiene mejores puntajes PSU, ello no garantiza matricularse en la universidad; factores como la *calidad escolar o selectividad del programa* al que se postula son determinantes en este evento. Las conclusiones destacan el aporte del Ranking a la inclusión de postulantes con sobresalientes trayectorias escolares en contextos vulnerables, aunque también su efectividad depende de la acción propedéutica que realicen las universidades.

*Palabras clave:* Talento académico, condiciones de admisión, igualdad de oportunidades, segmentación educativa, educación superior.

### ABSTRACT

This article describes and analyzes the profile of the students belonging to the top 10% of school performance who participated in the university admission process in 2018, according to their AST performance, application and enrollment. The design is quantitative-cross-sectional, including ratio and mean analysis, as well as a multivariate model. The results show that the school's socioeconomic level has a notable influence on AST performance, with relative independence from the talent shown during the school career. Although the Top 10% students obtain better AST scores, this does not guarantee them a place in university; variables such as school quality or selectivity of the program to which they apply are determining factors in this event. The conclusions highlight the contribution of the Ranking of Grades to the inclusion of applicants with outstanding school careers in vulnerable contexts, although its effectiveness also depends on the propaedeutic action carried out by the universities.

*Keywords:* Academic talent, Admission requirements, equal opportunity, educational discrimination, higher education.

## 1. INTRODUCCIÓN

El Sistema de Educación Superior (SIES) en Chile está constituido por una serie de instituciones (IES) organizadas entre Universidades (UES), Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP). El ingreso al SIES puede realizarse por diversos medios, siendo la postulación vía Pruebas de Admisión Universitaria (PSU) el históricamente más concurrido; el cual consiste en rendir pruebas estandarizadas para optar a una vacante con el puntaje obtenido. Esta modalidad, denominada *Sistema Único de Admisión* (SUA), contempla la oferta profesional de universidades selectivas de mayor tradición y prestigio, generalmente agrupadas en el Consejo de Rectores de las Universidades de Chile (CRUCH).

El SUA y sus factores de ponderación han sido un foco recurrente de críticas en razón de la fuerte correlación que exhiben los resultados de las pruebas estandarizadas con los atributos de capital sociocultural y económico de los y las postulantes; además de la escasa consideración que este sistema tiene por la Trayectoria Escolar (Bellei, 2013; Carrasco *et al.*, 2014; Valenzuela *et al.*, 2014; Larroucau *et al.*, 2015). A fin de corregir estos sesgos, se modificó en el año 2003 la batería de test para alinear sus contenidos con el currículo general de Enseñanza Media, supuestamente universal y homogéneamente implementado en las diferentes unidades educativas; complementariamente, en el año 2013 se introdujo como factor de ponderación el Ranking de Notas, que expresa la posición relativa del estudiante dentro de su contexto educativo, componente que, junto con las Notas de Enseñanza Media (NEM), da mayor reconocimiento al esfuerzo y talento desplegado durante esta etapa escolar.

Desde entonces, el Ranking de Notas se ha evaluado como una medida en favor de la inclusión socioeconómica a la educación superior selectiva (Contreras *et al.*, 2009; Gil *et al.*, 2014; Santelices *et al.*, 2015), apoyando especialmente a aquellos postulantes que no alcanzando buenos resultados PSU sí cuentan con las aptitudes académicas y competencias blandas necesarias para llevar adelante sus aspiraciones profesionales. A su vez, compensa la debilidad de las PSU para captar esta información relevante al focalizarse solo en la medición de contenidos curriculares (Gil *et al.*, 2014).

## 2. LOS Y LAS ESTUDIANTES TOP RANKING

Durante muchos años, la admisión a la oferta universitaria selectiva estuvo regida por una alta valoración de los componentes PSU, en cuyos resultados se plasmaba la segmentación que exhibía el sistema escolar, donde la calidad educativa y formación parecían supeditados a los atributos sociales, económicos y culturales de su demanda. Esto provocaba que estudiantes de buenas aptitudes académicas pero bajos rendimientos PSU no lograran ingresar a determinada oferta selectiva (Leyton *et al.*, 2012), reproduciendo sesgos de selección, brechas de clase y cierre social.

En este escenario emerge el Ranking de Notas como medida efectiva para la incorporación de estudiantes con buen perfil académico, bajo la premisa que los puntajes PSU no son todo lo que importa para prever una buena formación profesional (Santelices *et al.*, 2015). En efecto, evidencias de investigación plantean que la habilidad para rendir adecuadamente bajo condiciones de alta exigencia estaría presente con relativa

independencia del contexto socioeducativo de egreso, por cuanto la inteligencia, el talento y el esfuerzo estarían uniformemente distribuidos en la sociedad (Contreras *et al.*, 2009; Larroucau *et al.*, 2015).

Por lo demás, investigadores/as han demostrado que con el apoyo pedagógico e institucional adecuado, estudiantes de bajo nivel de logro PSU pero destacado rendimiento escolar son capaces de compensar sus deficiencias curriculares con esfuerzo y persistencia, posibilitándole rendir adecuadamente y desarrollar trayectorias académicas en la educación superior muy similares a quienes lograron mejores resultados PSU (Santelices *et al.*, 2010; Gil *et al.*, 2013; Faúndez *et al.*, 2017).

Además, este factor de ponderación de la trayectoria escolar es sensible a estrategias institucionales como la inflación de notas, lo cual incrementa artificialmente los indicadores del colegio a la vez que aumenta los puntajes asignados a este factor de ponderación (González y Johnson, 2018). Todo esto dificulta la identificación de aquellos alumnos/as que merecidamente alcanzan altos rendimientos escolares, especialmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

No obstante lo anterior, estas medidas de revalorización de la trayectoria escolar no ha estado exenta de críticas. Algunas resistencias a esta propuesta fueron motivadas por la especulación que permitir el ingreso a estudiantes de bajo rendimiento PSU causaría desajustes entre las habilidades académicas y exigencia de los programas, teniendo que nivelarla a la baja, especialmente si consideramos que parte importante de los colegios donde estudiaron quienes más se beneficiarían con el ranking presentan serios déficits de cobertura curricular (Pérez *et al.*, 2011; Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012). En efecto, con relativa independencia de la calificación obtenida durante la enseñanza media, los resultados en diferentes pruebas estandarizadas dejan al descubierto déficit de competencias curriculares, incluso entre estudiantes talentoso; por esta razón, todo proceso formativo de nivel superior de calidad se ve obligado a subsanar estos hándicap de ingreso mediante adecuadas intervenciones pedagógicas a fin de garantizar trayectorias académicas exitosas (Espinoza y González, 2015; Cortés y Cruz, 2020).

Sobre la base de lo anterior y en razón de los atributos académicos y competencias personales de los estudiantes con destacadas trayectorias escolares, el objetivo de este artículo es describir el perfil del estudiante que pertenece al 10% de mejor rendimiento escolar (*Top 10% ranking*) que participó del SUA el año 2018. En concreto, se analizan sus resultados PSU y las brechas que los separan tanto de sus pares de menor rendimiento escolar como de aquellos pertenecientes a otros grupos socioeconómicos. Adicionalmente, desde una perspectiva multivariante se explora la incidencia de diversos factores teóricamente relevantes sobre la probabilidad de matricularse en la educación superior siendo postulante *Top 10% ranking*.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. DISEÑO

Este artículo tiene un diseño cuantitativo de alcance descriptivo-correlacional. Se utilizan diversos indicadores para dar cuenta de las características de aquellos/as postulantes que se encuentran dentro del 10% de mejor rendimiento escolar de su colegio de egreso, en

adelante postulantes Top 10%, en términos de trayectoria escolar, resultados PSU y proceso de matrícula en el SIES. Las Tablas y Gráficos analizados fueron procesados mediante software estadísticos, principalmente SPSS v.23 y R v.4.0.2. La unidad de observación son los y las estudiantes que participaron del proceso de admisión el año 2018, información recopilada anualmente por el Departamento de Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile.

### 3.2. INSTRUMENTO

Los resultados fueron calculados a partir de la información contenida en las bases de datos (BBDD) del proceso de admisión a las IES adscritas al SUA el año 2018, recopilada y facilitada por el DEMRE. A su vez, estas BBDD se dividen según las etapas del proceso de admisión: *inscripción, información socioeconómica, postulación y matrícula*.

Para agilizar el análisis, se confeccionó una sola BBDD con la información de interés, mezclando datos de caracterización socioeconómica, escolar y de rendimiento PSU de los y las postulantes, con aquellos atributos relevantes de la oferta programática, tales como el nivel de selectividad estimado o el tipo de institución al que pertenecen.

### 3.3. MUESTRA

La unidad de observación está constituida por los estudiantes que, controlando por el Grupo Socioeconómico del establecimiento (GSE) y rama educativa, pertenecen al 10% de mejor rendimiento escolar (*Top 10% ranking*). Se realizó una depuración de este top 10% Ranking consignando secuencias de datos completos sobre la base de estudiantes que pertenecen a la generación de egreso de enseñanza media del año 2017 y a algún establecimiento nacional de carácter diurno de la rama educacional Científico-Humanista o Técnico-Profesional. En consecuencia, a fin de darle mayor validez y eliminar sesgos de selección, se excluyeron expresamente quienes no rendían sus primeras PSU, no provenían de programas regulares o desarrollaron la enseñanza media bajo modalidad vespertina o de nivelación de estudios.

Tabla 1. Caracterización de estudiantes Top 10%

	Total
Sexo	
- Masculino	37,0
- Femenino	63,0
Tipo de colegio	
- Público	35,3
- Particular Subvencionado Gratuito	26,7
- Particular Subvencionado < \$50.000clp	15,7
- Particular Subvencionado > \$50.000clp	10,4
- Particular Pagado	11,8

Educación madre	
- Hasta 8 años	57,4
- Entre 9 y 11 años	40,4
- Más de 12 años	2,1
Rama	
- Humanista-Científico	71,7
- Técnico-Profesional	28,3
Grupo Socioeconómico	
- Bajo	17,6
- Medio bajo	25,3
- Medio	27,0
- Medio alto	18,9
- Alto	11,2
Educación padre	
- Hasta 8 años	51,2
- Entre 9 y 11 años	36,8
- Más de 12 años	12,0

Fuente: DEMRE, 2018.

Bajos estos criterios, la muestra de estudio se compone de 17.703 estudiantes top 10%. En términos generales, mayoritariamente son mujeres (63%), pertenecen a la rama educativa Científico-Humanista (71,7%), estudiaron en colegios públicos (35,3%) y son primera generación que podría ingresar a la educación superior (81,5%).

#### 3.4. PROCEDIMIENTO

El primer paso en la manipulación de los datos fue la unificación de BBDD. Para esto se utilizó la variable MRUN, cuya cadena de dígitos es única para cada postulante y se replica en cada BBDD (*inscripción, información socioeconómica, postulación y matrícula*). Para el caso de la oferta educativa se usó COD\_CAR, variable que identifica unívocamente a cada programa y por medio del cual se asignaron características como tipo de institución al que pertenecen o niveles de selectividad que exhiben.

Para estimar el valor predictivo que distintas variables consideradas teóricamente relevantes tienen sobre el evento matriculado/no matriculado entre estudiantes Top 10% ranking, se elaboró un modelo de regresión logística binomial. Los predictores incluidos inicialmente en el modelo se encuentran detalladas en la Tabla 2.

Tabla 2. Variables introducidas en el modelo de Regresión Binaria

Variable	Definición	Significancia
Sexo	Variable binaria (mujer=0; hombre=1)	Sí
Colegio	Tipología del establecimiento según dependencia administrativa y nivel de copago (Público, Particular Subvencionado gratuito, Particular subvencionado bajo copago, Particular subvencionado alto copago y Particular Pagado). Variable politómica, construida como dummy usando como categoría de referencia los colegios <i>Públicos</i> .	No
Rama	Variable dicotómica que expresa la modalidad de enseñanza ( <i>Técnico profesional</i> = 0; <i>Humanista científica</i> = 1).	No
NEP	Proxy del capital educativo familiar como expresión del nivel educativo de los padres y/o madres (Básico, Medio y Superior). Variable tricotómica expresada en dos dummies utilizando como referencia el <i>Nivel Educativo Básico</i> .	No
Selec_programa	Nivel de selectividad que presenta el programa donde postulan mayoritariamente los y las estudiantes (Baja, Mediana y Alta). Variable tricotómica con dos dummies utilizando como referencia <i>Baja selectividad</i> .	Sí
Calidad_escolar	Variable categórica (tricotómica) que, calculada sobre la base de la proporción de estudiantes del establecimiento que rindiendo las PSU se matricula en algún programa universitario, es un proxy de la calidad del proceso escolar (Baja, Media o Alta). La categoría de referencia para la construcción de las dummies es <i>Baja (20% o menos matriculados/as)</i> .	Sí
PSU_Leng	Variable dicotomizada a partir del puntaje obtenido en la PSU de Lenguaje según supere o no los 600 puntos (<600= 0; ≥600= 1).	Sí
PSU_Mat	Variable dicotomizada a partir del puntaje obtenido en la PSU de Matemáticas según supere o no los 600 puntos (<600= 0; ≥600= 1).	Sí
GSE	Variable politómica que expresa el nivel socioeconómico del establecimiento según las características del grupo mayoritario de estudiantes que asisten (Bajo, Medio bajo, Medio, Medio alto y Alto). Se construyen 4 variables dummies utilizando como referencia el <i>GSE Bajo</i> .	Sí

De los 9 predictores considerados inicialmente, solo 6 permanecieron en el modelo en razón de su aportación y significancia. El método iterativo para la estimación del modelo fue Forward: *logistic regression* (LR), logrando el ajuste adecuado en el sexto paso.

#### 4. RESULTADOS

El ingreso a la educación superior está marcado por el nivel de logro obtenido en las PSU, batería de test que al estar alineada en sus contenidos al currículum debiera exhibir altas y significativas correlaciones con el rendimiento escolar de quienes la rinden. Al respecto, de los y las estudiantes considerados Top 10% se espera un rendimiento que refleje las aptitudes desplegadas durante la trayectoria escolar y que sea mayor al panorama general. En este sentido, el Gráfico 1 muestra los puntajes PSU alcanzado por ellos/as el año 2017, controlando por el GSE del establecimiento de egreso.

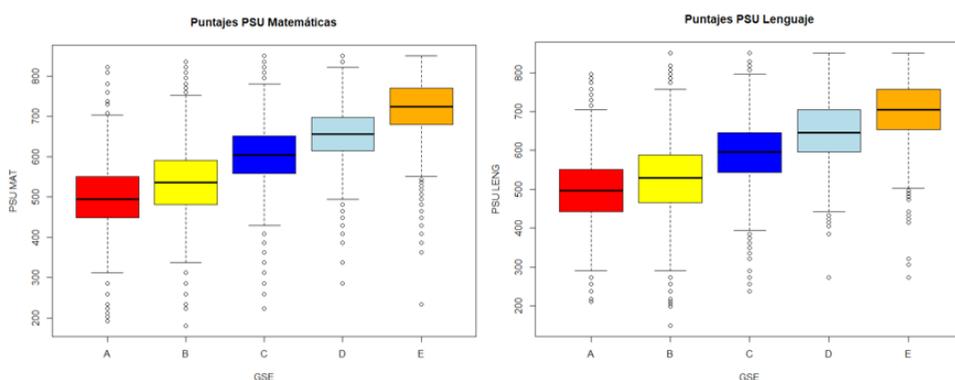


Gráfico 1. Puntajes PSU estudiantes Top 10% según GSE.

Fuente: DEMRE, 2018.

Nota: PSU= Pruebas de selección universitaria; MAT= Matemáticas; LENG= Lenguaje; GSE= Grupo Socioeconómico; A= GSE Bajo; B= GSE Medio Bajo; C= GSE Medio; D= GSE Medio Alto; E= GSE Alto.

Si bien las puntuaciones PSU de los estudiantes Top 10% suelen ser mayores a la del resto de postulantes, aún se observan diferencias notorias al distinguir por grupo socioeconómico del establecimiento de egreso. Tanto en las pruebas de Matemáticas como Lenguaje el rendimiento promedio incrementa a medida que lo hace la clasificación GSE [ $F_{(ANOVA)} = 2735,73$ ;  $gl=4$ ;  $p=0,00$ ]. Este hallazgo sintoniza con múltiples evidencias sobre un sistema escolar caracterizado por deficientes niveles de calidad y una profunda segmentación socioeducativa, problemáticas que encuentran su correlato en las pruebas de admisión universitaria (Meckes, 2013; González y Dupriez, 2017; Bellei, 2018; Pino-Sepúlveda y Montañares-Vargas, 2019; Díaz *et al.*, 2019).

La diferenciada capacidad que evidencian los establecimientos para incorporar valor agregado por medio de una intervención pedagógica pertinente y de calidad se manifiesta incluso entre los y las estudiantes de mejor rendimiento. Las brechas que separan a los alumnos Top 10% en los grupos socioeconómicos extremos (Bajo y Alto) alcanzan 207 puntos en Lenguaje y 232 puntos en Matemáticas (Tabla 3). Deltas que no solo son abultadas, sino que también se encuentran muy por encima de las encontradas entre aquellos estudiantes de similar grupo socioeconómico pero menor rendimiento escolar. En

efecto, al momento de comparar los puntajes PSU sobre la base de la Trayectoria Escolar (*Top 10%* y *No Top 10%*), las distancias entre grupos socioeconómicos extremos (Alto y Bajo) son un 28,6% más elevadas en Matemáticas y 16,2% en Lenguaje en alumnos de buen desempeño escolar. Comportamiento que es corroborado al momento de estimar el tamaño del efecto entre grupos socioeconómicos en cada prueba. En alumnos/as *Top 10%*, la *d de Cohen*, que expresa diferencia en términos de desviaciones estándar, es de 2,9 en Matemáticas y 2,5 en Lenguaje, distanciándose significativamente respecto de sus pares de menor rendimiento escolar.

Tabla 3. Diferencias de rendimiento PSU promedio por tipología de estudiantes y Grupo Socioeconómico

	GSE Bajo (x)	GSE Alto (y)	DIF (x-y)	Cohen's d
Lenguaje				
- Top 10%	493,7	700,6	-206,9	2,50
- No Top 10%	416,7	594,8	-178,1	2,09
Matemáticas				
- Top 10%	491,2	723,1	-231,9	2,91
- No Top 10%	434,2	614,5	-180,3	2,18

Fuente: DEMRE, 2018.

Nota: GSE= Grupo Socioeconómico.

La limitada disponibilidad de recursos entre establecimientos, sumado a las precarias herramientas personales y familiares de los y las estudiantes, hace que los esfuerzos por desarrollar competencias académicas no logren ser refrendados en pruebas estandarizadas como las PSU, donde los déficits formativos se plasman en un puntaje que no siempre sintoniza con el rendimiento escolar evidenciado. Aditivamente, las brechas reportadas no tan solo manifiestan que la intervención pedagógica enfrenta serias dificultades para compensar las precarias condiciones de educabilidad entre los y las estudiantes más vulnerables, sino que además estas se intensifican con el transcurso del proceso educativo (ver Tabla 3). Esto devela la responsabilidad que tiene el sistema escolar chileno en la reproducción de la desigualdad, ya que mientras en otras latitudes la institucionalidad educativa es capaz de mitigar la segregación residencial, en el país se profundiza (Valenzuela *et al.*, 2014), constituyéndose la escuela es un espacio más de segmentación.

A nivel global, solo alrededor de un tercio de quienes se inscriben en el proceso de admisión 2018 acaba matriculándose (31,9%) en alguna universidad selectiva, valor ajustado en razón de las características de una prueba de selección y que entre estudiantes no *Top 10%* desciende a un 28%. En cuanto a postulantes *Top 10%*, de los 17.703 que integran la cohorte un 66,8% se matricula en algún programa de la oferta universitaria.

Haber desarrollado una destacada trayectoria escolar constituye un buen predictor para matricularse en la universidad. En efecto, el ingreso a instituciones selectivas se realiza

sobre la base de los resultados en unas pruebas de admisión que, al estar alineadas con los contenidos del currículum, correlacionan con el desempeño escolar, beneficiando particularmente a quienes demostraron una trayectoria sobresaliente. Además, los factores de ponderación para calcular el puntaje de postulación contemplan las notas de enseñanza media y el ranking, por lo que mejores alumnos/as registrarán mayores puntuaciones. En términos generales, hasta un 50% del puntaje ponderado puede ser determinado por la trayectoria escolar.

La admisión a la universidad valora el desempeño escolar como forma de reconocer el talento y esfuerzo desplegados (Kri *et al.*, 2013), de allí la mayor proporción de alumnos/as Top 10% que logra matricularse. No obstante, este acceso también se encuentra fuertemente segmentado por un conjunto de variables relativas al contexto socioeducativo del postulante. Con el propósito de estimar la incidencia que diversos factores tienen sobre el hecho de matricularse o no, se confeccionó y ajustó un modelo de regresión logística binomial cuyos índices se incorporan en la Tabla 4. Información que es acompañada por las proporciones de matrícula según variables predictoras y sus correspondientes odds ratio bivariantes. De este modo, se estima la aportación que realiza cada predictor en forma individual y anidadas en un modelo de relaciones multivariantes.

Tabla 4. Regresión logística binomial para modelar Matrícula entre estudiantes Top 10% Ranking

Independientes	% (OR)	Exp(B)	[C.I. 95%]
Sexo			
- Hombre	68,9 (1,164**)	1,394**	[1,260-1,542]
- Mujer	65,6 (Ref)	Ref	-
Selectividad del programa que postula			
- Baja	76,1 (Ref)	Ref	-
- Media	86,1 (1,949**)	1,664**	[1,402-1,975]
- Alta	80,5 (1,297**)	,669**	[,585-,766]
Calidad escolar			
- Baja	44,4 (Ref)	Ref	-
- Media	73,3 (3,429**)	2,161**	[1,904-2,453]
- Alta	83,7 (6,414**)	2,737**	[2,301-3,255]
PSU Lenguaje			
- Bajo 600	57,1 (Ref)	Ref	-
- 600 o más	81,2 (3,241**)	1,442**	[1,283-1,620]
PSU Matemáticas			
- Bajo 600	54,7 (Ref)	Ref	-
- 600 o más	82,4 (3,882**)	1,694**	[1,491-1,925]

Grupo Socioeconómico			
- Bajo	52,4 (Ref)	Ref	-
- Medio bajo	56,8 (1,197**)	,821**	[,705-,955]
- Medio	71,0 (2,220**)	,657**	[,556-,775]
- Medio alto	77,5 (3,135**)	,591**	[,485-,719]
- Alto	84,0 (4,757**)	,725**	[,568-,924]
<i>Constante</i>		2,186**	
Índices de ajuste			
- R cuadrado de Cox y Snell		,057	
- R cuadrado de Nagelkerke		,091	
- Correctamente clasificados (%)		80,5	

Fuente: DEMRE, 2018.

Nota: PSU= Pruebas de selección universitaria; \*\*= significativo al 1%

La primera variable incorporada al modelo por el algoritmo de iteración Forward fue el *Sexo*, reportando una mayor probabilidad de matrícula por parte de los hombres [Exp(B)= 1,394; p = 0,00]. Similar comportamiento, aunque más atenuado, muestra en el análisis bivalente (OR= 1,164; p= 0,00). En efecto, si bien dentro de los alumnos/as Top 10% se registra una mayor proporción de mujeres (63%), estas alcanzan menores puntajes en las pruebas de admisión que sus pares varones: 13,4 puntos menos en Lenguaje [C.I. 95%= -16,776 - -10,022 -] y 37,1 en Matemáticas [C.I. 95%= -40,528 - -33,671]. Ello incide sobre su menor tasa de matrícula (65,6%), así como en la capacidad predictiva del *Sexo* en el modelo.

Un conjunto de habilidades blandas mejor estimadas por la trayectoria escolar, sumado a un eventual sesgo de género en los test estandarizados, conllevan a que sean precisamente las mujeres quienes en menor proporción logren ingresar a la educación superior selectiva, especialmente si postulan a programas de alta exigencia PSU. De este modo, mientras un 72,5% de los hombres Top 10% que se matricula lo hace en un programa de alta selectividad, es decir, donde al menos el 50% de los matriculados tiene puntajes PSU promedio sobre 650, entre mujeres esta cifra se reduce a un 65,4%.

Las diferencias en los rendimientos PSU e incidencia en los niveles de matrícula según género de alumnos/as Top 10% dan cuenta de la importancia que tiene el ranking de notas como medida de inclusión y atenuación de brechas. Atributos que potenciarían su efectividad si se estableciera una mayor homogeneidad en las ponderaciones que los distintos programas y universidades asignan a los factores PSU y de Trayectoria Escolar.

La *selectividad del programa* se configura como la segunda variable de mayor aportación al modelo. Los y las estudiantes Top 10%, en razón de su notorio desempeño escolar, desarrollan altas expectativas profesionales, donde un 68,2% postula a carreras de alta exigencia PSU y alrededor de 8 de cada 10 (80,5%) logran matricularse en este tipo de elecciones. La tasa de matrícula en la opción de mediana selectividad es levemente superior (86,1%), aunque de acuerdo al modelo es la categoría con mayor probabilidad de matrícula

[Exp(B)= 1,664; p = 0,00], mientras que entre programas de alta selectividad disminuye [Exp(B)= ,669; p = 0,00] debido a su exigencia y menores cupos.

Pese a lo mencionado anteriormente, dadas las segmentadas condiciones de educabilidad de los diferentes contextos en razón de las características socioeconómicas de las comunidades escolares, el perfil Top 10% no siempre actúa como factor protector de las elecciones profesionales. Es decir, si bien tienen mejores rendimientos PSU promedio y fueron quienes alcanzaron las más elevadas calificaciones de egreso al interior de sus grupos socioeconómicos de referencia, ello no es garantía de alcanzar las ofertas profesionales deseadas, especialmente cuando estas corresponden a la oferta más exigente. La correlación observada entre desempeño escolar y PSU, siendo significativa, se atenúa en razón de la naturaleza del contexto escolar o socioeducativo del postulante, desfavoreciendo a los más vulnerables.

Por su parte, la *calidad educativa* del establecimiento de egreso es una de las variables con mayor capacidad predictiva e incidencia sobre la matrícula (Tabla 4). En colegios de alta calidad exigencia un 83,7% de los alumnos/as Top 10% se matricula, cifra que desciende a un 44.4% en colegios de baja calidad, observándose odds ratio particularmente elevados. Aunque en el modelo multivariante se observa un impacto más moderado, su orientación y significancia se mantiene. En alumnos/as Top 10% de colegios de mejor rendimiento prácticamente se duplica la probabilidad de matricularse respecto a quienes egresaron de colegios de baja calidad [Exp(B)= 2,737; p = 0,00].

Los procesos de segmentación socioeducativa inciden en las diferenciadas políticas educativas y coberturas curriculares, de modo que las calificaciones de enseñanza media no necesariamente son indicadores robustos de un determinado nivel de aprovechamiento escolar, particularmente en colegios de baja calidad, a lo que se suman vacíos curriculares e inflación de notas. No todos los profesores, ni todos los establecimientos, transitan con igual profundidad y cobertura por los contenidos declarados en los Programas de Estudio del Ministerio (Leyton *et al.*, 2012; Larroucau *et al.*, 2015), lo cual vulnera el supuesto PSU de que todos los postulantes compartieron el mismo currículum.

Debido a que el proceso de admisión universitaria está condicionado por el nivel de logro alcanzado en los test PSU, un mayor puntaje incide en una mayor tasa y probabilidad de matrícula. De los alumnos/as Top 10% que obtienen un rendimiento sobre los 600 puntos en las pruebas de Matemáticas y Lenguaje, más del 80% se matricula, evento que es apoyado por la probabilidad que esta característica exhibe en el modelo (Tabla 4). Por su parte, que alrededor de un 18% de alumnos Top 10% de altos puntajes PSU no logren matricularse, más que una contradicción, se explicaría por el hecho de que son también quienes fundamentalmente evidencian mayores expectativas, por lo que se pueden permitir segundas oportunidades y participar del proceso de admisión siguiente y postular con un mejor puntaje ponderado.

La PSU, no obstante sus supuestos atributos métricos y capacidad de predicción en torno a seleccionar a alumnos/as de mejor perfil para enfrentar las exigencias de la educación superior, evidencia una fuerte correlación con las características socioeconómicas y capitales familiares de los y las postulantes, donde desiguales condiciones de estudio limitan la igualdad de oportunidades. Además, recoge la influencia de un segmentado e injusto sistema escolar, extendiendo prerrogativas culturales, sociales y económicas (Contreras *et al.*, 2007; Arias *et al.*, 2016). Por ello, en términos de política pública, como medida de inclusión sería beneficioso transitar hacia un sistema que otorgue un mayor reconocimiento a la trayectoria escolar y reduzca los sesgos de selección.

La última variable a ingresar por el modelo es el *Grupo Socioeconómico* del establecimiento (GSE), registrando un comportamiento inesperado. A nivel inferencial, en el contexto bivariante esta presenta una significativa incidencia sobre la tasa de matrícula, pero con un comportamiento inverso a lo observado en el espacio multivariante. En efecto, a nivel bidimensional conforme aumenta el grupo socioeconómico, lo hace también la tasa de matrícula. Mientras entre los alumnos/as Top 10% GSE Alto un 84% se matricula, en el GSE Bajo solo un 52,4% alcanza igual objetivo, configurando brechas del orden del 60,3%. Consistente con ello, los odds ratio, siempre dentro del espacio bivariante, aumentan a medida que mejora el capital socioeducativo del colegio; de modo que haber egresado de un establecimiento de GSE Alto eleva 4,7 veces la probabilidad de matricularse en un programa de educación superior respecto del estudiante Top 10% que asistió a otra categoría de colegio.

El comportamiento que registra GSE en el modelo Forward, donde las probabilidades de matricularse paradójicamente disminuyen conforme aumenta el capital social y cultural del estudiantado del colegio, se explicaría porque la incidencia de esta variable al ser la sexta y último predictor incorporado al modelo ya es corregida sobre la base de la presencia del *Sexo*, *Selectividad del programa*, *Calidad educativa* del colegio y rendimiento *PSU Lenguaje y Matemáticas*. Predictores que por lo demás en el contexto bivariante registran significativas y fuertes correlaciones con el GSE del colegio. La profunda segmentación socioeducativa hace converger en las unidades que atienden a la población más vulnerable los menores niveles de logro PSU, tanto en Lenguaje como Matemáticas, una baja calidad del proceso formativo, así como menores expectativas estudiantiles al momento de postular a la oferta universitaria selectiva. Tal es el contexto donde algunos/as alumnos/as Top 10% deben educarse y competir con otros/as, razón más que loable para reforzar medidas como el ranking.

## 5. CONCLUSIONES

Por las características del sistema de admisión chileno, segmentado y selectivo, quienes más probabilidades tienen de matricularse en una carrera de su preferencia son quienes alcanzan destacados resultados PSU, aunque en la última década los componentes de Trayectoria Escolar, especialmente el Ranking de Notas, han relevado su importancia como criterios de admisión e inclusión a la educación superior. Esto recompensa a los y las estudiantes que logran más altos rendimientos en sus unidades de egreso, llamados aquí Top 10%, quienes por sus aptitudes personales y académicas estarían en mejor posición para sobrellevar la educación superior, máxime cuando provienen de contextos de alta deprivación social y cultural corrigiendo el sesgo de una educación desigual.

Al respecto, la información aportada por el proceso de admisión 2018 da cuenta de las características de aquellos postulantes Top 10%, quienes pese a registrar mejores puntajes PSU que la mayoría, no escapan de la segmentación que históricamente ha evidenciado el sistema escolar. Al comparar los resultados PSU de los y las estudiantes Top 10% con el resto del alumnado, observamos significativas diferencias, no obstante, estas brechas se hacen más notorias al segmentar entre grupos socioeconómicos. Las brechas entre alumnos/as Top 10% sobre la base del perfil socioeconómico expresan no solo las debilidades que tiene la escuela para compensar los déficits de capital cultural o calidad educativa del hogar, sino que además son, paradójicamente, acrecentadas debido a la intervención escolar.

En cuanto a las variables que mayor incidencia tienen sobre el evento de matricularse entre alumnos/as Top 10%, destacan *calidad escolar* y niveles de logro en *PSU Matemáticas* y *PSU Lenguaje*. La capacidad del establecimiento para insertar a su población escolar en la educación superior es resultado de la inversión en estrategias institucionales para prolongar trayectorias educacionales en su alumnado, particularmente evidente en aquellos de la rama Científico-Humanista y alumnos/as de alto rendimiento. En lo que respecta a los niveles de logro PSU Matemática y Lenguaje en tanto vectores de ponderación del sistema de admisión, es lógico esperar que altos desempeños sean eficientes predictores de matrícula, especialmente en alumnos/as Top 10%.

Así también, la *selectividad del programa* al cual postulan los y las estudiantes es reflejo de una autopercepción competitiva, de modo que era de esperar ver en ellos una inclinación por carreras considerables de alta exigencia. Sin embargo, al revisar los niveles de matrícula en este tipo de programas vuelve a hacerse palparia la diferenciación interna del perfil Top 10%, donde las oportunidades de alcanzar un cupo en las primeras preferencias depende también del perfil socioeconómico de referencia. Si bien en términos generales puede establecerse que alumnos/as de buen desempeño escolar presentan atributos y competencias acordes con las mayores exigencias que involucra la educación superior, dado el sesgo socioecultural, este mejor desempeño no siempre sintoniza con altas expectativas al momento de postular ni las opciones de matrícula que se materializan son las de mayor preferencia.

La PSU no es capaz de cumplir adecuadamente con las especificaciones técnicas ni con el control de consecuencias sociales que requiere un instrumento de su naturaleza. Una de sus mayores falencias es que recoge la desigualdad que evidencia el sistema educativo sobre la base del capital cultural y familiar, aun en estudiantes talentosos. En consecuencia, medidas tendientes a potenciar componentes de trayectoria escolar como factores de ponderación permitirían corregir el sesgo de selección, haciendo más inclusiva la educación superior junto con una mayor valoración al esfuerzo desplegado durante la enseñanza media.

No obstante, dados los vacíos curriculares que evidencian incluso estudiantes Top 10% en razón de la baja calidad de su experiencia educativa, la inclusión efectiva no se resuelve con el simple acceso, sino que también requiere por parte de la universidad que les acoge el desarrollo de programas de acompañamiento a fin de que puedan afrontar adecuadamente los desafíos de la vida universitaria en razón de los déficit curriculares que sus trayectorias educativas evidencian. La evaluación escolar recibe el impacto de segmentados niveles de exigencia y diferenciadas políticas evaluativas que la hace difícilmente comparable, incluso entre los estudiantes Top 10%. En consecuencia, incluso buenas calificaciones pueden arrastrar vacíos de cobertura o déficit de aprovechamiento curricular, escenario que dificulta trayectorias académicas exitosas en la educación superior y puede llegar a poner en riesgo su permanencia en ella. En efecto, determinados hándicap curriculares lastran el proceso formativo y precisan de una intervención pedagógica temprana.

Por último, si bien los programas propedéuticos o de acompañamiento para estudiantes talentosos mejoran la igualdad de condiciones en el acceso, permanencia y egreso, se hace necesario diseñar y aplicar medidas estructurales que corrijan la segmentación que se produce desde los primeros años de enseñanza, pues desde allí la desigualdad se extiende y acrecienta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, O., Mizala, A. y Meneses, F. (2016). *Brecha de género en matemáticas: el sesgo de las pruebas competitivas (evidencia para Chile)* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/139157/Brecha-de-genero-en-matematicas-el-sesgo-de-las-pruebas-competitivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- \_\_\_\_\_. (2018). La más grande reforma institucional en educación desde el retorno a la democracia. En C. Bellei (Ed.), *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización* (pp. 11-18). Universidad de Chile.
- Carrasco, E., Zúñiga, C. y Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la educación*. (40), 95-128.
- Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F. (2009). Determinantes del desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa? *Revista Calidad en la Educación*, (30), 17-48.
- Contreras, M., Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 259-263.
- Cortés, J. y Cruz, M. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, (36), 1-8.
- Díaz, K., Ravest, J. y Queupil, J. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-19.
- Espinoza, O. & González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517-579). Santiago: Ediciones UC.
- Faúndez, R., Labarca, J., Cornejo, M., Villarroel, M. y Gil, J. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-11.
- Gil, F., Frites, C. y Muñoz, N. (2014). La incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión universitaria. En C. Román (Ed.), *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile* (pp. 29-51). UCSH - CONICYT.
- Gil, F., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). *El ranking de las notas: inclusión con excelencia*. Centro de políticas públicas de la UC.  
<https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/serie-no-60-el-ranking-de-las-notas-inclusion-con-excelencia.pdf>
- González, A. y Dupriez, V. (2017). Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural? *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 947-964.
- González, F. y Johnson, E. (2018). Políticas de inclusión universitaria y comportamiento estratégico en educación secundaria. *Estudios Públicos*, (149), 41-73.
- Kri, F., Gil, J., González, M. y Lamatta, C. (2013). *Ranking de notas como predictor del éxito en la educación superior. Estudio de caso USACH*. Universidad de Santiago de Chile.  
<https://www.cned.cl/proyecto-de-investigacion/ranking-de-notas-como-predictor-del-exito-en-educacion-superior-estudio-de>
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 52(2), 95-118.

- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Calidad en la educación*, (37), 61-97.
- Meckes, L. (2013). *¿Alto al SIMCE?* Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). <https://media.elmostrador.cl/2014/07/Alto-al-SIMCE.pdf>
- Pérez, C., Ortiz, L. y Parra, P. (2011). Prueba de Selección Universitaria, rendimiento en enseñanza media y variables cognitivo-actitudinales en alumnos de Medicina. *Revista de Educación, Ciencia y Salud*, 8(2), 120-127.
- Pino-Sepúlveda, M. y Montañares-Vargas, E. (2019). Evaluación comunicativa y selección de contenidos en contextos escolares vulnerables chilenos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21(e03), 1-12.
- Santelices, M., Horn, C. y Catalán, X. (2015). *Consideraciones de equidad en la admisión universitaria a través del ranking de educación media: teorías de acción, implementación y resultados*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE.  
[https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/08/Informe-final\\_revisado\\_Junio.pdf](https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/08/Informe-final_revisado_Junio.pdf)
- Santelices, M., Ugarte, J., Flotts, M., Radovic, D. y Catalán, X. (2010). Medición de atributos no cognitivos para el sistema de admisión a la educación superior en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 3(2), 49-75.
- Valenzuela, J., Bellei, C. & Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.



INVESTIGACIONES

## Absentismo de los estudiantes universitarios en modalidad de clases online. Estudio del caso en dos carreras de la Universidad de Concepción, Chile

University student absenteeism to virtual classes.  
A case study of two different careers from the University of Concepcion, Chile

*Carmen Gloria Pérez Riquelme<sup>a</sup>, Claudia Troncoso Andersen<sup>a</sup>*

<sup>a</sup>Escuela de Administración y Negocios, Universidad de Concepción Campus Chillán, Chile.  
carmeperez@udec.cl, clatroncoso@udec.cl

### RESUMEN

El distanciamiento social obligado por la pandemia de COVID-19 transfirió abruptamente la enseñanza presencial a modalidad online en todas las universidades del país. Observando que este escenario genera incentivos adicionales para el absentismo estudiantil, se desarrolla este trabajo con el objetivo de aproximar las razones que llevan a los estudiantes a faltar a clases virtuales sincrónicas.

Se utiliza un modelo de regresión logística ordinal, correlaciones y el test U de Mann-Whitney para analizar una muestra de dos carreras de la Universidad de Concepción. Se concluye que aquellos estudiantes que faltan con mayor frecuencia a clases virtuales lo hacen porque: tienen problemas de conexión, las clases quedan grabadas y pueden verlas en otro momento, no están motivados con sus estudios o les da flojera conectarse. Así también, se encontró asociación significativa, en faltar porque el docente es aburrido y que lea sus presentaciones o no los motive.

*Palabras clave:* Absentismo universitario, inasistencia a clases, clases virtuales, clases sincrónicas.

### ABSTRACT

Social distancing due to COVID-19 pandemic sharply transferred face-to-face teaching to online modality in all universities in the country. Observing this scenario as particularly favorable to encourage absenteeism to classes, this study objective is to unveil the reasons that students have to miss online synchronous lectures.

Students' answers from two different faculties of the University of Concepcion were analyzed with logistic regression model and Mann-Whitney U-test. We found that among students who reported missing synchronic online lectures most frequently, the reasons were internet connection problems; the possibility to access the lecture video asynchronously; lack of motivation in their studies or laziness. A significant correlation was also found between missing classes and teachers' reading their presentations in class or not being inspiring.

*Key words:* university student absenteeism, lecture absenteeism, virtual classes, synchronic online classes.

## 1. INTRODUCCIÓN

En contexto actual de la educación superior es complejo, por un lado, el modelo social de bienestar económico ha tenido amplia repercusión en el acceso a la educación superior durante las últimas décadas, al permitir e incentivar a cada vez más jóvenes optar por una carrera universitaria, principalmente motivados por la legítima necesidad de mejorar su empleabilidad (Tejedor y García, 2007). Se ha pasado de una universidad de minorías a una de masas, aumentando la diversidad (López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo y Chacón, 2008) y generando un cambio en el perfil del alumno que ingresa a las aulas universitarias, difiriendo de los de antaño, no sólo en aptitudes académicas, sino también en motivación e identidad vocacional (Biggs, 1999). Por otro lado, el advenimiento del Modelo de Educación por Competencias, que se asocia a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nos transfiere sus objetivos al contexto universitario latinoamericano y mundial e impone un cambio de paradigma en el estilo de docencia universitaria. La enseñanza tradicional, en forma de clases magistrales, migra hacia metodologías activas que requiere un trabajo más autónomo del estudiante, en la forma de realización de proyectos, portafolios y resolución de problemas y pasantías en centros de práctica. Los sistemas educativos mundiales, observan y tienden a un estilo de formación que pretende lograr un perfil de estudiante autogestionado y motivado, y por sobre todo preparado para afrontar el mundo laboral (Cox, 2016).

Se apunta en consecuencia, a un modelo de universidad inclusivo, capaz de atender a la diversidad y garantizar la calidad de la formación, y centrado en un involucramiento activo del alumno en su aprendizaje. Sin embargo, en la práctica, se observa gran pasividad de parte de los estudiantes en contribuir a su propia educación, lo que se evidencia en el desgano generalizado por asistir o participar en clases. Más aún, los estudios en este ámbito indican que la tasa de absentismo a clases en la universidad aumenta de manera preocupante (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2011; Moreno, Gil, de Lucas y Triguero, 2011; Crespo, Palomo y Méndez, 2012; Sacristán-Díaz, Garrido-Vega, Zamora y Alfalla-Luque, 2012; Aparicio *et al.*, 2018; Gil-Galvan, 2019); y este comportamiento de los estudiantes, conduce a prever nuevas adaptaciones del modelo de formación imperante hacia un enfoque que desarrolle explícitamente competencias como la iniciativa, el esfuerzo por la calidad, y la responsabilidad (Tejedor, 2007).

Pero ¿es la falta de dichas cualidades el problema? ¿qué lleva a los estudiantes universitarios a no asistir a clases? si bien en la literatura se reconoce una preocupación por tratar de explicar el fenómeno de absentismo universitario, entendido como la decisión libre del estudiante de no asistir a clases o no presentarse a los exámenes, los resultados de los estudios disponibles, no permiten llegar a establecer conclusiones estadísticamente válidas, que avalen la implementación de estrategias remediales aplicables a otros contextos.

En el entendido que, el sistema universitario chileno no es ajeno al problema de absentismo, y que las causas subyacentes al fenómeno pueden variar entre países, instituciones y tipos de titulaciones (Schmullian & Coetzee, 2011), este estudio se orienta al objetivo determinar las razones que motivan a los estudiantes de una Universidad tradicional chilena para no asistir a clases, buscando contribuir al estudio de este problema en contexto nacional, donde el hecho ha sido poco abordado. Además, dado que la recogida de información se realizó durante el segundo semestre académico de

2020, en circunstancias de la crisis sanitaria mundial por el virus COVID-19, el análisis se focalizó en el comportamiento de los estudiantes que actualmente están recibiendo sus clases en modalidad online sincrónica, ámbito prácticamente inexplorado por otros autores.

## 2. EL ABSENTISMO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El absentismo a clases en la universidad correlaciona positivamente con bajo rendimiento (bajas calificaciones o reprobación de asignaturas (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2011; Schmullian & Coetzee, 2011)). Es especialmente importante, determinar qué variables inciden en esta conducta, dado que el buen rendimiento académico en los primeros dos años es un factor determinante para reducir la deserción (Gallegos *et al.*, 2018).

A partir de la revisión de estudios cuyo objetivo es determinar las causas que motivan el absentismo de los estudiantes universitarios a las clases y evaluaciones, desde la perspectiva de los propios estudiantes (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2011; Moreno *et al.*, 2011; Schmullian y Coetzee, 2011; Crespo *et al.*, 2012; Sacristán-Díaz *et al.*, 2012; Aparicio *et al.*, 2018; Gil-Galvan, 2019), se encontró 4 constantes: a) es un problema generalizado que ha ido en aumento en distintos países, b) el tópico no ha sido objeto prioritario de estudio, y los datos existentes representan la situación particular de algunas carreras, o universidades; c) la mayoría de los trabajos provienen de universidades españolas, sin contar con estudios que expliquen la realidad Chilena y Latinoamericana. Y, por último, d) los instrumentos de recogida de información (cuestionarios) han abordado distintas dimensiones (estructural/institucional, perfil del docente, metodología, situaciones personales de los alumnos, etc.), lo no permite llegar a generalizaciones empíricamente válidas. No obstante, la heterogeneidad de los estudios revisados, se puede establecer una cierta regularidad en los hallazgos, de los trabajos citados, siendo posible agrupar las respuestas obtenidas en 3 categorías:

- a. Razones metodológicas: La falta de idoneidad o experticia didáctica de los docentes para hacer una clase interesante o motivadora. (Moreno *et al.*, 2011; Aparicio *et al.*, 2018; Gil-Galván, 2019). Estos resultados desincentivan labor docente, dado que antaño era suficiente la experticia disciplinar para contar con los alumnos en aula.
- b. Razones reglamentarias: El porcentaje de asistencia no cuenta para aprobar (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2011; Sacristán y Díaz, 2012; Aparicio *et al.*, 2018).
- c. Razones propias de las características de los estudiantes: no administran bien su tiempo y necesitan dedicarse a preparar exámenes o trabajos (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2011; Crespo *et al.*, 2012; Sacristán-Díaz *et al.*, 2012).

Los trabajos revisados se asemejan en cuanto a que: la población en estudio correspondió a estudiantes de pregrado, universitarios, y la recogida de información fue a través de una encuesta con escala tipo Likert. Los estudios difieren entre sí, respecto del número de preguntas y dimensiones abarcadas de los cuestionarios, la modalidad de aplicación (presencial/online), y el análisis estadístico.

Las causas que promueven el absentismo universitario se han caracterizado como un constructo multidimensional (Aparicio *et al.*, 2018), variable, heterogéneo e interactivo (García, 2005); y esta falta de concreción al tipificar el fenómeno se debe a que se trata de explicar un comportamiento humano, y como tal puede haber razones idiosincráticas que varían de un grupo a otro (Schmullian & Coetzee, 2011).

### 3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

El porcentaje de acceso a la educación superior en Chile es tan alto como el promedio de los países miembros de la OCDE, pero paradójicamente los aranceles de las carreras son los segundos más caros. A esto suma que el financiamiento público de la Educación Superior es de un 36% y el resto del gasto, un 64%, es asumido por las familias. (OECD, 2019). Visto desde el punto de vista económico, resulta aún más interesante, averiguar por qué los estudiantes desestiman asistir a clases, que en definitiva están pagando a un muy alto precio.

En nuestro país, la asistencia a clases a la universidad no es obligatoria, a diferencia de lo ocurre en el sistema escolar, que exige a los educandos (Nivel de Enseñanza Básica y Media) un porcentaje de asistencia igual o superior al 85% para ser promovidos al siguiente nivel (Decreto N° 67, 2018). En el sistema universitario, la potestad de exigir asistencia a los alumnos queda al arbitrio de cada institución (Cox, 2016), y dentro de cada institución al de las respectivas facultades, según lo avalan los Reglamentos de Docencia importantes universidades. Si consideramos que el factor liberación de la obligatoriedad de asistir es una de las razones generalizadas de absentismo reportadas (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2011; Sacristán y Díaz *et al.*, 2012; Aparicio *et al.*, 2018), será especialmente útil conocer el comportamiento de los estudiantes chilenos, ahora que la modalidad online les otorga un grado de anonimato mayor.

### 4. METODOLOGÍA

El diseño metodológico del estudio es de enfoque cuantitativo, de corte trasversal y alcance descriptivo, correlacional y explicativo. La recopilación de la información se realizó durante el segundo semestre académico de 2020, en condiciones de suspensión de clases presenciales por la crisis sanitaria mundial por el virus COVID-19.

Para recopilar la información se preparó un cuestionario dividido en dos partes, la primera orientada a conocer las razones conocer los motivos que tienen los estudiantes para no asistir a una clase virtual sincrónica y la segunda a recoger algunos antecedentes generales del estudiante. La primera parte constaba con 31 reactivos asociados a distintos aspectos del trabajo docente, la materia del curso, inconvenientes e intereses del alumno, y otros motivos que surgen del contexto sui generis, tales como problemas de conexión de internet o disponibilidad de computador (cabe hacer la salvedad que la universidad habilitó licencias de acceso a plataformas virtuales específicas para impartir la docencia). Para cada aspecto consultado, el encuestado debía indicar la frecuencia en que éste constituía una razón para no asistir a una clase, evaluándolo con una escala de Likert de 5 grados que fluctuaba de “nunca es la razón” a “siempre es la razón”.

La segunda parte del cuestionario incorporaba 6 preguntas orientadas a recoger información sobre la edad, género, gustos y avance curricular del estudiante, más una pregunta abierta orientada a recoger sus sugerencias para mejorar las clases virtuales sincrónicas de los docentes.

El cuestionario fue preparado y aplicado utilizando la herramienta online Google Forms. Se invitó por correo electrónico a todos los alumnos regulares de la carrera de Ingeniería Comercial y Medicina Veterinaria del Campus Chillán de la Universidad de Concepción, de los cuales 147 accedieron a participar voluntariamente en la investigación y responder a la encuesta.

El análisis descriptivo se realizó en base a frecuencias de respuesta, la asociación entre las variables se estudiaron utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, y para identificar las razones que mejor explican la inasistencia a clases virtuales sincrónicas, se estimó un modelo de regresión logística ordinal, donde la variable dependiente era la frecuencia con la que se falta a clases evaluada como baja, media y alta inasistencia a clases, adicionalmente para contrastar si existen diferencias estadísticamente significativas los estudiantes de Ingeniería Comercial y los estudiantes de Medicina Veterinaria se utilizó el test de U de Mann-Whitney para muestras independientes. Se utilizó el software STATA 16 para todas las estimaciones.

## 5. RESULTADOS

La muestra estaba constituida por alumnos de primer a quinto año, por lo que la edad de los encuestados fluctuaba entre los 18 y los 28 años, con una media de 21, 3 años. El 60% se identificó con el género femenino, y otro 40% con el género masculino.

En los datos recopilados, se observó que un 32,65% de los encuestados falta *a veces* (dos o tres veces al mes) a una clase sincrónica, en tanto un 19,05% lo hace *a menudo* (una o dos veces por semana), y un 7,48% manifestó hacerlo prácticamente todos los días. En tanto el 40,82% indica faltar rara vez o nunca a una clase virtual sincrónica.

Los estudiantes que más faltan a clases (todos los días o varias veces a la semana) manifiestan que las razones que generan su inasistencia son principalmente: *tener que preparar evaluaciones, presentaciones, o trabajos de otras asignaturas* (mencionado por el 30,61% de los estudiantes) *contar con las clases grabadas* (25,85%), *problemas de conexión* (25,17%), o *sentirse cansados* (19,73%).

En tanto las razones que entregan los estudiantes que señalan faltar sólo *a veces* (dos a tres clases al mes) son principalmente: considerar que *el profesor es aburrido* (37,41%), *sentirse cansados* (35,37%) tener otras *responsabilidades familiares* que atender (29,93%), *contar con las clases grabadas* (27,89%), tener que *preparar evaluaciones, presentaciones, o trabajos de otras asignaturas* (27,89%), porque *el docente no es motivador, no despierta mi interés por la materia* (27,21%). En la figura 1 se aprecian las frecuencias de respuesta para las 31 razones consultadas. Es posible observar que prácticamente todas las razones fueron indicadas por algún estudiante como la razón por la que *siempre* falta a excepción de las *razones de repitencia* del curso y *sentir que la asignatura no le servirá* para su futuro.

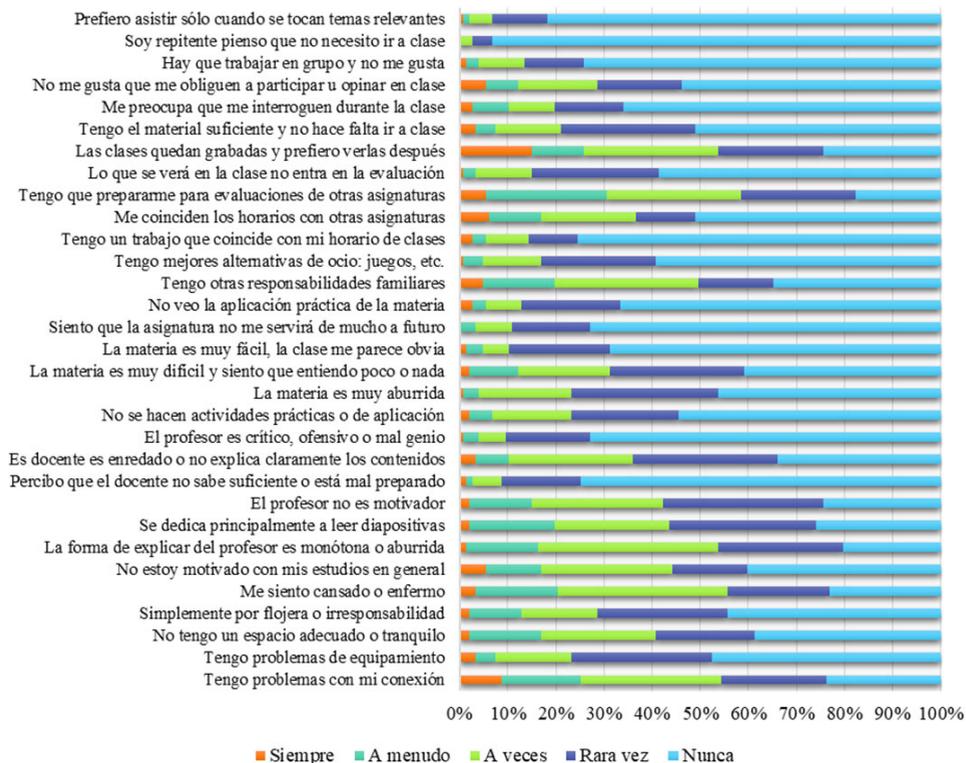


Figura 1. Frecuencia acumulada en porcentaje con que cada aspecto consultado es la razón para no asistir clases.

Fuente. Elaboración propia.

En el análisis de correlaciones, se observó en los datos una correlación moderada ( $0.4 < \text{Rho} < 0.6$ ) positiva y significativa (a nivel de 0.05) entre la frecuencia con que falta a clases y las razones: *por flojera* ( $\text{Rho} 0.51$ ), por *preferir realizar otras actividades vinculadas al ocio* ( $\text{Rho} 0.44$ ). En tanto las correlaciones más altas ( $\text{Rho} 0.54$ ) se observaron entre la frecuencia con que el estudiante falta a clases y que exprese que la razón por la que falta es que *las clases se encuentran grabadas* o que *no está motivado* con sus estudios.

No se encontraron correlaciones significativas entre las características personales del estudiante (género, años de estudios, edad, gustos) y la frecuencia con que falta a clases. Sin embargo, se encontró una correlación moderada positiva ( $\text{Rho} 0.4$ ) y significativa (a nivel de 0.05) entre estar en cursos superiores y faltar por coincidencias de horario con otras asignaturas, y una correlación débil negativa pero significativa ( $\text{Rho} -0.2$ ) con las variables *el profesor no explica claramente* y que *el profesor es mal genio*, es decir los alumnos de los primeros años podrían ser más sensibles a estas variables.

Al asociar las razones entre sí, se encontraron correlaciones importantes ( $0.6 < \text{Rho} < 0.8$ ) positivas y significativas entre: indicar que faltar a clases porque *el profesor es aburrido* y que *no sea motivador*, y correlaciones moderadas ( $0.4 < \text{Rho} < 0.6$ ) positivas

y significativas entre: entre considerar faltar porque el *profesor aburrido* y porque principalmente *lee sus diapositivas*, porque *la materia en sí es aburrida* o *el profesor no explica claramente*, así como también entre que *lea las dispositivas* y que *no sea motivador* y considerar que *el profesor está mal preparado*.

También se encontraron correlaciones moderadas positivas y significativas entre: indicar que se falta *por flojera* con indicar que se falta por que *no se está motivado con los estudios*, porque *las clases quedan grabadas*, *la materia se considera aburrida* o porque *prefieren destinar su tiempo a otras actividades* de ocio.

La tabla 1 muestra los resultados del modelo de regresión logística ordinal luego de eliminar todas las variables que no resultaron significativas para la predicción de la asistencia a clases. Se observa que las variables que tendrían un efecto significativo en *la frecuencia con que se falta a clases virtuales(FRECAJ)* son los *problemas de conectividad (P1CNX)*, *la motivación del estudiante con sus estudios (P6MOT)*, *la flojera que siente (P4FLO)* y que *las clases se encuentren grabadas (P25CLG)*.

Tabla 1. Regresión logística ordinal

					LR chi2(4) = 89.81	
					Prob > chi2 = 0.0000	
Log likelihood = -1.143.327					Pseudo R2 = 0.2820	
FRECAJ	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
P1CNX	.5373754	.1679027	3.20	0.001	.2082922	.8664586
P4FLO	.6433215	.2144944	3.00	0.003	.2229203	1.063.723
P6MOT	.7798511	.170073	4.59	0.000	.4465141	1.113.188
P25CLG	.6108418	.1618734	3.77	0.000	.2935758	.9281079
/cut1	5.402.634	.9016664			36.354	7.169.868
/cut2	770.992	1.035.619			5.680.144	9.739.695

Fuente. Elaboración propia con Stata 16.

Así también, los efectos marginales permiten observar que aquellos alumnos que tienen problemas de conectividad, desmotivación con sus estudios, o que consideran que sentir flojera o disponer de las clases grabadas es una razón para faltar, tienen menos probabilidad de asistir siempre o casi siempre a clases.

La tabla 2 muestra las probabilidades de que los estudiantes asistan siempre o casi siempre a clases, se observa que la probabilidad que los estudiantes tengan esta conducta es de alrededor de un 33%, y que, si cualquiera de las variables consideradas aumentara en 1, eso disminuiría en más de un 10% las probabilidades de asistir a clases sincrónicas. Respecto de la probabilidad de faltar a veces a clase (dos a tres veces al mes) fue del 50%, en tato la probabilidad de faltar a menudo o casi siempre (varias veces a la semana) fue de alrededor del 17%.

Tabla 2

variable	dy/dx	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
P1CNX	-.1192967	.0381	-3.13	0.002	-.193979	-.044614
P4FLO	-.1428166	.04778	-2.99	0.003	-.236462	-.049171
P6MOT	-.173126	.03792	-4.57	0.000	-.247451	-.098801
P25CLG	-.1356061	.03653	-3.71	0.000	-.207207	-.064005

Fuente. Elaboración propia con Stata 16.

La comparación de las medianas entre los estudiantes de Ingeniería Comercial y de Medicina Veterinaria, mediante el test de U de Mann-Whitney, arrojó diferencias significativas en la frecuencia con la que se falta a clases entre los estudiantes de Medicina Veterinaria y los de Ingeniería Comercial, siendo mayores las inasistencias en los estudiantes de Medicina Veterinaria. Sin embargo, no se observaron resultados significativos en relación a la mayoría de las razones estudiadas para no asistir a clases, es decir en términos generales no se puede afirmar que exista diferencia entre las motivaciones para faltar a clases que tienen los estudiantes de Ingeniería Comercial y los de Medicina Veterinaria, con excepción de las variables: *motivación con los estudios*, *tener coincidencias de horario con otras asignaturas*, *que las clases se encuentren grabadas*, *no desear ser interrogado en clases* y *no querer trabajar en equipo* en clases. Respecto de estas variables, cómo se observa en la figura 2, los estudiantes de Medicina Veterinaria (MV) tienen a faltar con más frecuencia por el hecho que las *clases estén grabadas (P25CLG)* y *por no sentirse motivados* con sus estudios (*P6MOT*) que los de Ingeniería Comercial (ICO), en tanto estos últimos faltarían más por *tener coincidencia de horario (P22TOP)* con otras asignaturas previamente reprobadas, *no querer ser interrogados (P27ITR)* durante la clase o *no querer trabajar en equipo (P29NTE)*.

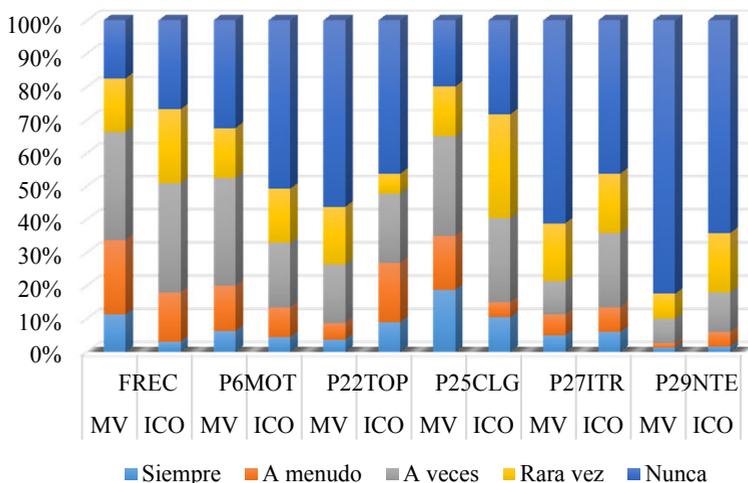


Figura 2. Frecuencia acumulada en porcentaje de variables con diferencias significativas entre ambas carreras.

Fuente. Elaboración propia.

En relación a los resultados de la pregunta abierta en la que se solicitó a los estudiantes dar un consejo a sus profesores para mejorar las clases sincrónicas, los aspectos más mencionados fueron: ser dinámicos y motivadores, utilizar presentaciones llamativas que capturen el interés y no leer las presentaciones, aumentar el uso de herramientas tecnológicas e interactivas (juegos, mapas conceptuales y mentales, videos, etc.), realizar actividades didácticas con aplicación a la realidad o en la que se traten aspectos de actualidad, intentar ser más lúdicos y entretenidos, generar más espacios para de conversación y opinión en clases, motivar la participación, ser más cercanos y empáticos, acortar la duración de cada sesión y dar suficientes recreos para evitar la desconcentración, combinar clase sincrónicas y asincrónicas, encender siempre la cámara y estructurar bien el desarrollo de la clase.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En concordancia con lo planteado por (Aparicio *et al.*, 2018; García, 2005), constatamos en nuestro trabajo que la inasistencia a clases es un problema multidimensional ya que son numerosas y variadas las razones que pueden generar incentivos para que un alumno falte. Las 31 variables estudiadas en este trabajo fueron reconocidas por los estudiantes como razones por las que pueden llegar a faltar a clases, difiriendo en la frecuencia con que son utilizadas como excusa y el grado de incidencia que cada una podría ejercer sobre ellos. Por otro lado, sólo un 40% del alumnado manifestó el comportamiento esperado de faltar nunca o rara vez a clases, por lo tanto, el absentismo de los universitarios se presenta como una conducta frecuente de múltiples causas.

Los resultados obtenidos coinciden con lo observado por otros autores del absentismo a clases en modalidad presencial, las razones que con mayor frecuencia generan inasistencia

son: (i) metodológicas asociadas a un docente poco motivador o aburrido que no logra despertar el interés del estudiante por la materia que imparte, en línea con lo planteado por Moreno (2011), Aparicio *et al.* (2018), y Gil-Galván (2019), lo que estaría asociado principalmente a que el profesor lea sus presentaciones, sea poco dinámico y no incorpore actividades prácticas que le den sentido a la teoría en sus exposiciones; y (ii) propias del estudiantes como la mala administración del tiempo al usar el horario de clases para preparar trabajos y evaluaciones, como indican Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2011), Crespo *et al.* (2012) y Sacristán-Díaz *et al.* (2012). Aportando además de esto que, en el contexto de clases virtuales, los problemas de conexión emergen como una variable relevante al dificultar o imposibilitar la presencialidad sincrónica; el estar en encerrado en casa, sin poder hacer una vida normal o no contando con el equipamiento o ambiente adecuado, acentúa la desmotivación y obliga a la atención de otras responsabilidades familiares; el hecho de tener que pasar muchas horas frente a un computador o mirando clases a través de un teléfono se vuelve agotador, favoreciendo la inasistencia por cansancio o con flojera; y el contar con la grabación de todas las clases y poder verlas en el momento que les parezca más conveniente favorece la inasistencia por cualquiera de las razones estudiadas.

La pandemia mundial por COVID-19 presenta un escenario incomparable que abre un abanico de posibilidades de análisis que permitirían complementar esta investigación, por ejemplo, qué debe entenderse como asistencia a clases en modalidad online, y cuáles deben ser las competencias docentes que se deben priorizar en este contexto. Y es que las generaciones actuales nacieron con acceso a medios digitales y los usan productivamente, por lo tanto, el número de visitas a un video debería tal vez considerarse como genuina asistencia. Por otra parte, la experticia didáctica del profesor pudiera interpretarse como el medio utilizado para impartir la clase, presencial vs virtual, y esto puede verse afectado por las características de las actuales generaciones: son multitarea, por lo tanto, ver un video de la clase, mientras se puede escuchar música y participar de un chat a la vez, puede tener una valoración positiva.

Por último, también se vislumbra con este estudio que podrían existir diferencias, aunque pocas, en la frecuencia con que los alumnos de distintas carreras faltan a sus clases y las razones que los afectan, esto abre la necesidad de nuevos estudios que incorporen mayor diversidad de carreras a la comparación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Pérez, P. R., & López Aguilar, D. (2011). El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(3), 43-56. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29054>
- Aparicio Chueca, M., Guardia Olmos, J., Elasmri Ejjaberi, A., Bernardo Vilamitjana, M., Presas i Maynegre, P., Maestro Yarza, I., & Roca Acedo, B. (2018). Reflexiones acerca del absentismo universitario en las aulas. ¿Un mismo patrón de conducta para diversos grados? *Revista del CIDUI*, 4(SM8), 1-12. <http://hdl.handle.net/2445/128149>
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.
- Cox Méndez, L. (2016). Absentismo en las aulas universitarias. Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (35), 69-80. En: <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/931>

- Crespo Tejero, M. Palomo, M. y Méndez, M. (2012). El efecto del absentismo universitario en el expediente académico y en la percepción de sus causas. *Educade*, 3(2), 47-65. <https://dx.doi.org/10.12795/EDUCADE.2012.i03.04>
- Gallegos, Juan A., Campos, Nélyda A., Canales, Katherine A. & González, Evelyn N. (2018). Factores Determinantes en la Deserción Universitaria. Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). *Formación universitaria*, 11(3), 11-18. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300011>
- García, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*, (86), 55-74.
- Gil-Galvan, R. (2019). El absentismo en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945188660>
- López-Justicia, M. D., Hernández, C., Fernández, C., Polo, M. T. y Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 14(6), 95-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293121940006>
- Martínez, R. & Jané, P. (2014). Ante la polisemia del término absentismo, un intento de concreción de las condiciones necesarias del concepto. *Gestión Y Análisis De Políticas Públicas*, 6(11), 74-92. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i11.10179>
- Moreno, J., Gil, L. G., de Lucas, F. M. & Triguero, M. S. (2011). Evidencia empírica de los motivos del absentismo en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 76-90.
- OECD (2019), Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/f8d7880d>
- Sacristán-Díaz, M., Garrido-Vega, P., Zamora, M. D. M. G. & Alfalla-Luque, R. (2012). ¿Por qué los alumnos no asisten a clase y no se presentan a los exámenes? Datos y reflexiones sobre absentismo y abandono universitario. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 3(2), 101-112.
- Schmulian, A. & Coetzee, S. (2011). Class absenteeism: reasons for non-attendance and the effect on academic performance, *Accounting Research Journal*, 24(2), 178 – 194. <http://dx.doi.org/10.1108/10309611111163718>
- Sierra Martínez, S. (2013). El absentismo en las aulas universitarias. El caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 469-473. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5586>
- Tejedor, F. J. & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de educación*, 342(1), 443-473.



INVESTIGACIONES

## Desarrollo de una propuesta de integración de Matemática y Ciencias Naturales en la Formación Inicial Docente

### Development of a proposal for the integration of Mathematics and Science in Initial Teacher Training

*Catalina Iturbe-Saruni<sup>a</sup>, Marcela Silva-Hormazábal<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Centro de Docencia Superior en Ciencias Básicas, Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt.  
catalina.iturbe@uach.cl

<sup>b</sup>Instituto de Especialidades Pedagógicas, Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt.  
marcela.silva@uach.cl

#### RESUMEN

La sociedad actual demanda una educación que responda a las problemáticas globales que emergen día a día, muchas imposibles de predecir. En este sentido, se apunta hacia una formación del profesorado en torno al desarrollo de competencias para enfrentarse integralmente a múltiples desafíos en sus vidas profesionales. Mirando hacia este horizonte, el presente estudio implementa una propuesta de adecuación curricular en programas de dos asignaturas de una carrera de pedagogía con un enfoque interdisciplinar–colaborativo, a través de la co-docencia mediante una investigación–acción de las propias prácticas. Las evidencias de los aprendizajes del estudiantado dan cuenta de la incorporación de percepciones de la integración disciplinar que van complejizándose progresivamente y el desarrollo de competencias, así también una positiva evaluación de la co-docencia. Finalmente se recomiendan acciones para los programas de formación inicial docente, para promover de visiones de la enseñanza y aprendizaje adecuadas a los desafíos educativos del siglo XXI.

*Palabras clave:* Integración disciplinar, co-docencia, Formación inicial docente, Competencias profesionales docentes.

#### ABSTRACT

Actual society demands an education that responds to the global problems that emerge every day, many of them impossible to predict. In this sense, we aim towards teacher training programs that develop competencies, allowing prospective teachers to face integrally the multiple challenges in their professional lives. Looking to this horizon, in this research a proposal of curricular adequation is implemented in the syllabus of two teacher training program's courses with an interdisciplinary-collaborative approach through co-teaching in an educational action research of the teaching practice. Learning evidence shows the incorporation of perceptions of disciplinary integration that become progressively more complex and the development of professional teaching competencies, and also the positive evaluation of the co-teaching. Finally, there are actions recommended for the teacher training programs, to promote visions of teaching and learning adequate to the 21st century educational challenges.

*Key words:* Disciplinary integration, co-teaching, Teacher training, Teacher professional competences.

## 1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la formación docente para primaria en Chile organiza e imparte sus asignaturas de manera fragmentada, sin embargo, el actual modelo de formación por competencias impulsa a reformular estas prácticas apelando a desarrollar en los futuros profesores competencias profesionales. El cambio de paradigma en la educación hacia un enfoque basado en competencias, se instaura a partir de la declaración de Bolonia en el año 1999, suscrita en Europa por los Ministros de Educación. Por otro lado, el Proyecto Tuning para Latinoamérica entre 2004 y 2007 estableció lineamientos para la formación universitaria relacionados con la definición de ciertas competencias para áreas del conocimiento, así como competencias genéricas transversales a la acción de un profesional en la sociedad, lo cual es incorporado en los modelos educativos de las instituciones de educación superior, como es el caso del Modelo Educativo y Enfoque Curricular de la Universidad Austral de Chile (2007).

Este estudio se sitúa en la formación docente para primaria con bimensión en Matemática y Ciencias Naturales; a partir de este contexto, se levanta la necesidad de promover espacios de formación que permitan la construcción de un perfil profesional más integral y adecuado a las necesidades actuales del sistema educativo, así como también pertinente a la formación por competencias vigente en el contexto universitario. A partir de ello surge la cuestión de cómo desarrollar competencias profesionales docentes a partir de propuestas formativas que desarrollen el pensamiento interdisciplinario. Con esto, se plantea como objetivo general de la investigación diseñar e implementar una propuesta didáctica para la formación del profesorado de enseñanza básica en Matemática y Ciencias Naturales centrada en el desarrollo de competencias profesionales mediante la re- y co-construcción de saberes disciplinares integrados en el aula, a través de un trabajo de co-docencia. De manera específica se propone evaluar la competencia del futuro profesor para enfrentarse a diversos contextos y problemáticas educativas y evaluar las competencias del futuro profesor para crear conexiones que favorezcan la contextualización de los aprendizajes.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Por mucho tiempo la tradición docente estuvo centrada en la transferencia unidireccional de conocimientos, no obstante, este escenario actualmente resulta totalmente insuficiente e incluso inaceptable. En relación con aquello, el ejercicio de la profesión docente requiere desarrollar habilidades complejas, actitudes y valores, con el propósito de una formación competencial de los estudiantes (Castro *et al.*, 2017).

En el escenario actual, las casas de estudio que forman al profesorado tienen el desafío y responsabilidad de preparar docentes capaces de enfrentarse a problemáticas difíciles de predecir e incluso a tecnologías que aún no existen. Considerando esta premisa es imperativo diseñar e implementar propuestas que desarrollen en los futuros profesores las competencias que le permitan enfrentarse a los retos del futuro, a través de procesos educativos de calidad (Orealc/Unesco, 2017).

Para el ámbito universitario, Cano (2008) define competencia como un saber combinatorio que se construye “a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados” (p. 5) donde el estudiante es protagonista. Asimismo, Perrenoud (2004) define las competencias como la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.” (p. 11), indicando que las competencias no son conocimientos, sino que los orquestan y en ese caso, es relevante considerar que se movilizan conocimientos, actitudes y habilidades, y otros esquemas de actuación.

En el mismo orden de ideas, es relevante considerar que los programas de formación inicial docente (FID), deben incluir el desarrollo de competencias relacionadas con: el proceso de enseñanza y aprendizaje, el apoyo a las necesidades sociales y afectivas, el ser parte de una organización mediante el trabajo con la comunidad, y los desafíos profesionales (Gairín, 2011). En concordancia con esto, Pavié (2011) define competencia profesional docente como “aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber.” (p. 78).

Si bien existen diversos autores que aportan en la línea de desarrollo de competencias, se ha considerado para este estudio el marco referencial aportado por Jofré (2010), a causa de las similitudes presentes entre las 4 metacompetencias presentadas por el autor y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), documento oficial en Chile (CPEIP, 2008) que orienta tanto la política de fortalecimiento de la profesión docente, como el diseño de los programas de formación inicial y de desarrollo profesional del profesorado.

De esta manera se distinguen las 4 metacompetencias aportadas por Jofré (2010), que están en constante diálogo con el contexto y las funciones propias de la profesión docente:

- a) **Técnicas:** saberes disciplinares que debe poseer un docente para su quehacer pedagógico, además de conocimientos de técnicas que le permiten motivar a sus estudiantes. Esta metacompetencia se relaciona con el dominio A del MBE *Preparación de la Enseñanza*.
- b) **Metodológicas:** permite que el profesor pueda entablar conexiones entre el aprendizaje y la realidad del estudiante. Asimismo, fomentar las prácticas reflexivas y de autoevaluación en los alumnos. Esta metacompetencia se relaciona con los dominios B y C del MBE, *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*, respectivamente.
- c) **Sociales:** competencia que deben poseer los maestros para poder entablar prácticas de trabajo colaborativo entre pares, así como en la elaboración, implementación y evaluación de proyectos dentro de las unidades educativas. Por otra parte, a la mirada que tiene el profesor en un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante. Esta metacompetencia se relaciona con el dominio D del MBE *Responsabilidades profesionales*.
- d) **Personales:** relacionadas con la ética y responsabilidades docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el profesor será capaz tanto de reconocer las potencialidades de los educandos, como de asumir y evaluar su propia responsabilidad dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos. Esta metacompetencia se relaciona con el dominio D del MBE *Responsabilidades profesionales*.

Considerando los aportes de Jofré (2010), el MBE (CPEIP, 2008) y los requerimientos de una formación universitaria del siglo XXI, se plantea la necesidad de generar condiciones adecuadas para fomentar un aprendizaje más centrado en el estudiante, usando métodos de enseñanza innovadores, formando a ciudadanos críticos y activos, dispuestos a poner su conocimiento al servicio de la sociedad (Santos *et al.*, 2017). Aportan a este planteamiento Martínez y Prats (2018), quienes destacan algunas medidas a considerar por los docentes universitarios en sus prácticas metodológicas, tales como el aprendizaje colaborativo, desarrollar la competencia de aprender a aprender y la investigación como centro del aprendizaje.

No obstante, a partir del enfoque por competencias, es imposible continuar con las mismas evaluaciones de lápiz y papel, y se requieren variados instrumentos evaluativos (Cano, 2008). Por consiguiente, es relevante que la evaluación sea para el aprendizaje y permita desarrollar la metacognición (Sanmartí, 2007). En consecuencia, Pavié (2011) recalca que:

La evaluación, sea cualquiera su naturaleza (docentes, profesionales, específicas o conductuales) deja de concentrarse sólo al final del proceso. Incluye e integra nuevos procedimientos con carácter formativo y continuo y tiene en cuenta los estándares de desempeño y las normas de competencia (p. 78).

En este contexto, se evidencia la integración disciplinar y la evaluación, a través de diferentes experiencias de aprendizaje, como una práctica que apela al desarrollo de competencias docentes.

## 2.2. INTEGRACIÓN DISCIPLINAR

Si bien pareciera ser novedoso hablar de integración disciplinar, existen antecedentes sobre esta práctica con larga data. Tal como indica Huntley (1999, citado por Boadas y Prats, 2016), no siempre se han separado las disciplinas en la escuela; particularmente, hace doscientos años las ciencias experimentales y las matemáticas se impartían de manera articulada y esta asignatura era llamada filosofía natural.

Piaget (1979), por su parte, analiza la integración entre disciplinas de acuerdo con la naturaleza de las conexiones presentes. Es así como las categoriza en 3 niveles, también ejemplificados en la figura 1.

- **Multidisciplinariedad:** se considera como nivel inferior de integración, producida en torno a una interrogante, caso o situación, donde se busca información y ayuda entre varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas.
- **Interdisciplinariedad:** nivel intermedio de integración disciplinar, donde existe una real cooperación entre las disciplinas que supone interrelación, intercomunicación e intercambios de manera recíproca. De esta manera las disciplinas que interactúan se enriquecen.
- **Transdisciplinariedad:** nivel superior de relaciones disciplinares, donde el grado de permeabilidad es tal que no se evidencian fronteras entre ellas. Llegar a este nivel probablemente, requiera al menos transitar por uno de los niveles anteriores.



Figura 1. Relaciones entre disciplinas multi-, inter- y transdisciplinaria.

Elaboración propia a partir de Piaget (1979).

En este sentido, Alsina (2020) propone un paralelo bastante cercano con la clasificación anterior, en cuanto menciona un nuevo nivel de integración denominado **globalizado**, centrado en las relaciones de las disciplinas con el entorno que nos rodea. De esta manera, la esencia del aprendizaje escolar está en crear representaciones con que puedan resolverse problemáticas reales y del interés del estudiantado. Sin embargo, para trabajar con base en estas conexiones es imprescindible que el profesorado identifique esas conexiones entre la disciplina y la vida cotidiana desde las primeras edades (Alsina, 2012).

La integración de disciplinas escolares requiere necesariamente de un proceso de revisión y análisis y del currículum, pasando a una nueva modalidad de diseño del plan de estudios, en el cual se integran y potencian las distintas asignaturas, contribuyendo a un objetivo común. De esta manera, se puede conseguir evitar un proceso de enseñanza-aprendizaje fragmentado, para transitar hacia uno en el que cada disciplina forma parte de un todo, un engranaje en el que intervienen no sólo los conocimientos, sino que también las habilidades y actitudes.

Al organizar el currículum en torno a situaciones problemáticas significativas que se definen de manera colaborativa entre los diferentes actores, se favorece un diseño curricular integrado, donde no son relevantes los límites entre las disciplinas (Beane, 2005). Asimismo, este diseño interconecta los contenidos de distintas disciplinas, considerando un trabajo colaborativo entre docentes e incide en las metodologías, las estrategias de evaluación y en el clima escolar (Illán y Molina, 2011).

Este tejido interconectado que genera la integración se nutre de los fenómenos que constituyen nuestro mundo (Acosta, 2016) y encontrar estas conexiones para desarrollar un plan de estudio integrado, se puede realizar partiendo desde distintos puntos neurálgicos, que servirán de génesis para la implementación de un programa de estudios integrado o un diseño de actividad didáctica integrada (ADI). Para ello, se pueden considerar diversos aspectos desde la disciplina como tal hasta los intereses de los propios estudiantes. Particularmente, Illán y Molina (2011), proponen 8 modalidades para la integración curricular en el aula, descritas en la tabla 1:

Tabla 1. Modalidades de integración curricular en el aula.

<i>Clasificación</i>	<i>Ejemplos</i>
Relacionando varias disciplinas.	A partir de una actividad en ciencias como el crecimiento de las plantas, integrar matemáticas a través del registro y análisis de datos.
Tópicos	Autocuidado ante la pandemia.
Cuestiones de la vida cotidiana.	Actividades en torno a la cocina o a la construcción y producción en un invernadero.
Temas seleccionados por el alumnado.	Integrar disciplinas en la producción de una celebración de cumpleaños o fiesta halloween. (temática elegida por los estudiantes)
Conceptos	Los avances tecnológicos en los últimos 30 años.
Bloques históricos y/o geográficos.	Integrar aprendizajes con punto de partida en procesos históricos como la guerra del pacífico.
Culturas o instituciones.	La cultura mapuche o la más pertinente al territorio de los estudiantes.
Grandes descubrimientos o inventos	A partir de un invento de interés para los estudiantes, tal como la electricidad.

Elaborado a partir de Illán y Molina (2011)

En el contexto de formación docente, estas ideas debieran cobrar relevancia, ya que para llevar estas iniciativas al aula escolar es necesario formar docentes que posean las competencias necesarias tanto para diseñar, como para implementar propuestas interdisciplinarias. Para alcanzar tales efectos es imprescindible poner la mirada en una nueva generación de profesores, formados con una mirada integral de los procesos educativos: un nuevo maestro capaz de entregar una educación contextualizada a las necesidades de cada territorio y comunidad educativa.

A pesar de que en la formación docente la integración disciplinar es una estrategia poco abordada, existen algunas iniciativas interdisciplinarias desarrolladas dentro de este campo como la documentada por Boadas y Prat (2016), la cual expone a la integración de disciplinas como una instancia que permite promover aprendizajes globalizados, a través de la identificación de conexiones entre las disciplinas y realidad. Así también, se reporta en la formación inicial de profesorado, la experiencia de Pierson *et al.* (2008), muestra que la construcción de este nuevo saber interdisciplinar genera nuevas reflexiones y permite aprender otras formas de enseñar para el profesorado en formación inicial.

Continuando con esta idea, Alsina (2020) expresa que las conexiones entre las áreas de conocimiento ponen de manifiesto que, “a pesar de que actualmente la práctica educativa más habitual sigue siendo todavía el trabajo aislado de los contenidos, las actividades interdisciplinarias van ocupando un lugar cada vez más importante en las aulas de todas las etapas educativas” (p. 172). En esta misma línea, es relevante destacar que hace más de 20

años, Nicolescu (1996) ya reflexionaba en torno a la importancia de la Universidad como un espacio “privilegiado de una formación adaptada a las exigencias de nuestro tiempo” (p. 7); sobre lo mismo el autor también muestra que la Universidad tiene la misión del estudio de lo universal, lo que se ve fomentado al incluir el pensamiento transdisciplinario. Respecto a ello, tomando en cuenta la universidad como una etapa educativa, se vislumbra que estas perspectivas de integración de disciplinas, en la formación del profesorado, pueden tener una importante cabida dentro del espacio universitario. En lo particular, cabe pensar en las exigencias interdisciplinarias hoy en día y en cómo los procesos formativos —desde el espacio universitario— se hacen cargo de propiciar cada vez más tales diálogos disciplinares para replicarlos en el ejercicio de la profesión docente.

A partir de lo expuesto, se toma en cuenta también, para superar la aislación, fragmentación y parcelación del conocimiento, la integración interdisciplinar para comenzar a transitar a los cambios en la enseñanza en el espacio universitario. Tales cambios, requieren de compromisos personales y colectivos que promuevan la gestión de equipos que trabajen de manera articulada en pos de la integración. Así también, se considera también implementar un sistema de trabajo de co-docencia tanto para la etapa de diseño, como para la puesta en marcha y evaluación.

### 2.3. CO-DOCENCIA

Para organizar un proceso de integración disciplinar en un formato de co-educación, es imprescindible analizar que estilo de co-docencia se tomarán como ruta orientadora. En este sentido, podemos distinguir la clasificación propuesta por Castro *et al.* (2017), quién los describe según la interacción que presentan los profesores dentro del modelo, tal como se indica en la tabla 2.

*Tabla 2.* Clasificación de tipos de co-docencia. Elaborado a partir de Castro *et al.* (2017)

<b><i>Tipo de co-docencia</i></b>	<b><i>Descripción</i></b>
<b><i>Observación</i></b>	Uno de los docentes es el que realiza la clase, mientras que el otro observa.
<b><i>Apoyo</i></b>	Existe un pequeño grado de interacción del segundo docente, circulando por la clase, aunque predomina un profesor por sobre el otro.
<b><i>Grupos simultáneos</i></b>	Realizan la clase ambos profesores, con los mismos materiales, en la misma sala, pero con grupos diferentes de estudiantes.
<b><i>En rotación</i></b>	Se divide la clase en estaciones, con un profesor a cargo, en las cuales se aborda un contenido diferente. Los estudiantes rotan, hasta finalizar el recorrido de estaciones
<b><i>Complementaria</i></b>	Un profesor a cargo de la clase realiza la actividad y el segundo complementa la explicación con una modalidad diferente.
<b><i>Equipo</i></b>	La dupla de profesores realiza la clase simultáneamente (co-enseñanza), se complementan, sin identificarse un líder.

En el ámbito de formación de futuros profesores existen algunas iniciativas en torno a la co-docencia, como la realizada por Boadas y Prat (2016), quienes plantean un proyecto de co-docencia en formación de maestros, en las áreas de Ciencias Naturales y Matemática. En cuanto a los resultados de la iniciativa, las investigadoras resaltan que la experiencia tuvo una valoración positiva tanto por parte de las docentes que realizaron co-docencia, como por los estudiantes que experimentaron la experiencia. En el mismo orden de ideas, Castro *et al.* (2017) presentan una iniciativa que enmarca la co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente que, además, tiene puntos en común con el trabajo emprendido: la innovación en las prácticas docentes y la articulación de conocimientos teóricos y prácticos. Así también Silva y Mattos (2019) exponen cómo la co-docencia puede aportar a la formación docente, considerándola una contribución al acompañamiento en la práctica pedagógica y a la colaboración con el co-formador en la escuela.

Para esta investigación, se consideró la integración interdisciplinaria como eje articulador para la enseñanza, ya que ambas disciplinas —Matemática y Ciencias Naturales— interactúan en armonía, sin predominio una de la otra, superando la aislación, fragmentación y parcelación del conocimiento. Además, ambas asignaturas dialogan para dar respuesta a una problemática común. En cuanto a la integración curricular, se ha considerado la modalidad de integración a través de cuestiones de la vida diaria y también a través de tópicos de interés, ambas propuestas por Illán y Molina (2011). Para lograr efectivamente la integración dentro del proceso formativo, se lleva a cabo un proceso de co-docencia simultánea en clase, con aras de consolidar un equipo docente (Castro *et al.*, 2017).

#### 2.4. CONTEXTUALIZACIÓN

Para darle significancia y perdurabilidad (Ausubel *et al.*, 1980; Vygotski, 1979; Bruner, 1984) a los aprendizajes del profesorado en formación, así como también a sus futuros estudiantes, se considera la contextualización como elemento clave del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque constructivista del aprendizaje (Rosas y Sebastián, 2008).

Los propósitos de la enseñanza y aprendizaje contextualizados, desde la perspectiva de Parchmann *et al.* (2006) promueven la conexión con la realidad del estudiante, donde el contexto se toma como el punto de partida para el desarrollo de ideas científicas en el aula, conectando la teoría con la realidad para atenuar la separación en la enseñanza tradicional (Moraga, Espinet y Merino, 2019). Así también, el diseño e implementación de secuencias de enseñanza y aprendizaje deben tener en cuenta estrategias como las planteadas por Marchán-Carvajal y Sanmartí (2015) de “contextualizar, descontextualizar y recontextualizar” (p. 269), destacando el valor del contexto más allá de una actividad inicial para rescatar las ideas previas de los estudiantes, sino como eje articular del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como en la enseñanza escolar, la contextualización es propuesta como la vía para la formación de una ciudadanía matemática y científicamente alfabetizada (MINEDUC, 2018; Hodson, 2010), así como también para darle la relevancia necesaria a los saberes cotidianos de los distintos territorios como oportunidades de aprendizajes (Avery & Haines, 2017; Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014; Stapleton, 2017).

A partir de los propósitos antes expuestos sobre la contextualización, es relevante identificar estrategias didácticas pertinentes que aporten para la construcción de aprendizajes bajo este enfoque. Es en este sentido que Márquez y Roca (2006) indican la

necesidad de un contexto relevante para el aprendizaje -en este caso, de Ciencias-, siendo éstos fantásticos, cotidianos, sociocientíficos e históricos. Asimismo, la OCDE (2017) proporciona orientaciones para contextualizar a partir de la delimitación de tales contextos: personal, local (regional), nacional y global.

En la propuesta que aborda este trabajo se ha abordado este un enfoque **globalizado** (Alsina, 2020) visto como **integración desde las conexiones contextuales**, con las cuales los futuros docentes puedan contextualizar implementando situaciones relevantes para los estudiantes como punto de partida para la enseñanza y transferencia de conocimiento, con miras a la transformación de la realidad individual y social.

### 3. METODOLOGÍA

Para diseñar los ciclos investigativos de esta propuesta se utilizaron las ideas sobre el modelo de investigación-acción aportadas por Kurt Lewin, (1973) como precursor de este modelo, y Elliott (2000) quien describe el ciclo básico de actividades como un proceso en el que primero se identifica:

una idea general, para luego pasar al reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un bucle de la espiral para desarrollar la segunda fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general, desarrollar la tercera fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, etc. (p. 88)

La figura 2 grafica el proceso experimentado en esta Investigación-Acción basado en Kemmis (1989); de ésta es relevante destacar la propuesta un ordenamiento por fases, estructurando paulatinamente las mejoras requeridas en el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje. En la primera fase, se idea la propuesta, realizando actividades de co-docencia de rotación y el modelamiento de actividades didácticas integradas como equipo docente con estudiantes de una escuela rural. A partir de ello se plantea una evaluación de la fase y se rediseñan las actividades de enseñanza y aprendizaje para promover actividades más adecuadas a las necesidades educativas de los profesores en formación que promuevan el desarrollo de competencias docentes. Como última fase aún no desarrollada, se plantea la implementación de actividades de integración disciplinar y co-docencia en el ámbito escolar.



Figura 2. Proceso de investigación-acción educativa propuesto.  
Elaboración propia a partir de Kemmis (1989).

Por otra parte, Anderson y Herr (2007) relevan la cooperación y trabajo colaborativo para conducir un proceso de investigación-acción, así como también la importancia de la relación entre los participantes de la investigación; en este caso específico, las docentes investigadoras y los estudiantes en FID; esto visto desde la importancia de integrar las necesidades e intereses de ambas partes. De esta forma, tal como lo indican Anderson y Herr (2007) el proceso cobra validez, a través de la “inclusión de múltiples perspectivas para la triangulación” (p. 8), debido a que esta estructuración de fases y las múltiples evidencias del proceso formativo permiten dar cuenta de los resultados de éste.

### 3.1. PARTICIPANTES

Tal como es descrito anteriormente, participaron de esta propuesta una dupla de docentes universitarias y 8 futuros profesores de IX semestre de FID. Cabe destacar que los futuros profesores mencionados son parte de un sistema de formación con doble línea de especialidad, por una parte, Ciencias Naturales y por otra, Matemática. Debido a esta particularidad, los estudiantes cuentan en paralelo con asignaturas de ambas disciplinas, tanto en lo didáctico como en lo disciplinar. Así también, es importante destacar que ambas líneas tributan al desarrollo de las mismas competencias docentes consignadas en su plan de estudios.

En este contexto, las profesoras a cargo de las cátedras identifican la oportunidad y necesidad de implementar un formato de clases en torno a la co-docencia y la integración disciplinar, con el objetivo de promover el desarrollo de competencias en la FID. Para el

logro de dicha propuesta dentro del contexto universitario, se planificó una investigación-acción de 2 ciclos, un primero orientado a detectar necesidades y levantar diagnóstico sobre la integración disciplinar; un segundo en el que se diseñan y evalúan actividades didácticas integradas (ADI). Se plantea una futura tercera fase, fuera del contexto formativo universitario, donde se espera implementar ADI en el contexto escolar por parte de participantes de esta misma investigación.

En relación con los actores de la propuesta, se pueden distinguir dos objetivos específicos. Por una parte, gestionar de instancias en las que los futuros maestros demuestren desempeños que tributan a la construcción de competencias docentes; por otra parte, sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de establecer prácticas de trabajo colaborativo entre docentes para gestionar actividades de integración disciplinar.

#### 4. PRIMERA FASE

Tiene como principal meta proporcionar un diagnóstico sobre las competencias de los futuros docentes para diseñar actividades didácticas integradas y las necesidades formativas que requieran para este fin. Los insumos generados en esta etapa serán claves para el diseño de la fase 2 de esta investigación.

Para la construcción de competencias profesionales, las académicas gestionaron dentro de sus asignaturas, instancias que promovían la identificación de conexiones entre la asignatura que dictaban con la en paralelo. Por ejemplo, la docente a cargo del área de Ciencias enfocaba en los estudiantes la búsqueda de las conexiones con Matemáticas, y viceversa. En este momento de la fase, los estudiantes elaboraron una ficha en la que, a partir de objetivos de aprendizajes curriculares, se consignó la elaboración de un objetivo de aprendizaje integrado el cual fue retroalimentado por ambas docentes, con el fin de detectar las necesidades de formación que pudieran ser abordadas en el siguiente ciclo.

Para la etapa de sensibilización se realizó una estrategia de modelamiento de clase en formato de co-docencia realizada por las docentes a cargo de las asignaturas. Para estos efectos las profesoras planificaron y ejecutaron una enseñanza simultánea e integrada de Matemática y Ciencias Naturales, pero con estudiantes de un curso multigrado 5°-6° básico de una escuela rural, para lo cual fueron invitados a una jornada de visita a la universidad. En esta instancia, los profesores en formación fueron observadores no participantes de la actividad, con el objetivo de identificar y valorar las acciones de las docentes en cuanto al contexto escolar y la integración disciplinar.

En una última instancia, se les asignó a los estudiantes la tarea de construir de manera colaborativa, un plan de clase para una ADI. El foco de este producto era evaluar, entre otros ámbitos, el grado de integración entre disciplinas en las ADI. Para estos efectos se utilizó una rúbrica que plantea 4 ámbitos de evaluación, tal como indica la figura 3:



Figura 3. Ámbitos de evaluación ADI. Elaboración propia.

Para finalizar la recolección de información en esta fase, se aplicó un cuestionario de respuesta abierta (cuestionario 1, C1). Este instrumento apuntaba a visualizar la percepción de los estudiantes frente a la actividad de modelamiento de trabajo colaborativo e integración de disciplinas y a detectar las dificultades que presentaron en el proceso de planificación de la ADI, aportando también recomendaciones para incorporar al segundo ciclo de esta investigación.

#### 4.1. RESULTADOS PRIMERA FASE

Entre los hallazgos preliminares, obtenidos de la primera fase de esta investigación, se identifican los resultados de aprendizaje de la ADI y la percepción de los futuros maestros. Para el diseño de las ADI, los estudiantes como primera aproximación elaboraron objetivos integrados, tales como los indicados en la figura 3. A través de esta actividad es posible evaluar de manera diagnóstica las competencias de los futuros maestros para lograr integrar objetivos de aprendizaje con miras hacia un modelo de enseñanza globalizado (Alsina, 2020).

A partir de los objetivos integrados elaborados por los estudiantes (tabla 3), se identifica que se aborda únicamente el eje de Ciencias de la Vida o Biología, según fuera el caso, sin explorar posibilidades de integración con otros ejes presentes en las bases curriculares o de los dominios disciplinares propios de las Ciencias Naturales en el currículo nacional chileno: aquellas que “tienen por objeto el estudio de la naturaleza, como la Biología, la Química, la Física, la Geología y la Astronomía.” (MINEDUC, 2018a, p. 30)

Asimismo, se pudo evidenciar que los estudiantes, en su mayor parte, sólo conectan elementos de las ciencias con el eje Datos y Azar de la asignatura de Matemática, a través del análisis estadístico de los conceptos científicos. Este hallazgo pudiese tener relación con el hecho de que los datos en estadística no son solo números, por el contrario, estos siempre se encuentran en un contexto. Así, los estudiantes pueden comprender e interpretar la información, a partir del conocimiento previo del contexto en cuestión, más allá de sólo seguir algoritmos (Moore, 1990). De esta manera, este nivel de conexión puede

considerarse como un nivel inicial de contextualización de los datos, pudiendo proponerse como una forma de iniciar la identificación de contextos e integración de las disciplinas. A pesar de ello, se considera que limitar la integración de Ciencias con Estadística restringiría el alcance de la vinculación de las asignaturas de Ciencias con Matemática, dificultando desarrollar una competencia que permita diseñar actividades didácticas integradas con enfoque globalizado, de manera transversal al currículum, lo que supone una necesidad formativa para la siguiente fase.

*Tabla 3.* Ejemplos de objetivos integrados de Matemática y Ciencias Naturales elaborados para plan de clase por parte de los estudiantes

<i>Objetivo integrado</i>	<i>Conexión Ciencias (ejes)</i>	<i>Conexión Matemática</i>
Recolectar información a través de una encuesta sobre los métodos anticonceptivos (hormonales y no hormonales) y graficar los datos.	Biología	Datos y azar
Comparar cambios que se producen en la pubertad en mujeres y hombres. Poder comparar sus distribuciones mediante el diagrama de puntos.	Ciclos de vida	Datos y azar
Demostrar la transferencia de energía y materia en las cadenas tróficas mediante el cálculo de porcentajes en el contexto de la resolución de problemas.	Energía y ecosistema	Números y operaciones
Analizar la cantidad de calorías que consumen los niños a través del cálculo del promedio calórico de los alimentos consumidos en un período de tiempo determinado.	Cuerpo humano y salud	Datos y azar
Reconocer y comprender los beneficios de la actividad física en los parámetros fisiológicos y cómo estos se pueden representar mediante gráficos dobles.	Cuerpo humano y salud	Datos y azar
Comprender los beneficios de realizar actividades físicas por medio de la resolución de problemas relacionado en su vida cotidiana.	Cuerpo humano y salud	Resolución de problemas
Comprender e identificar la relación entre dos especies de una trama trófica, extrayendo conclusiones y realizando inferencias de la representación de la población en un gráfico de barra doble dispuestos en parejas.	Energía y ecosistema	Datos y azar
Conocer los efectos nocivos que produce el cigarrillo a través de diversas fuentes e interpretar la información mediante el cálculo de promedios.	Cuerpo humano y salud	Datos y azar

Fuente: Elaboración propia.

Esta primera experiencia contó con experiencias de aprendizaje de diversa índole, en las que se construyó también conocimiento por parte de las docentes alrededor de la co-docencia y la evaluación integrada. Respecto a esta fase, se obtienen los siguientes resultados evaluativos a partir de los planes de clase y materiales adjuntos evaluados, datos con los que se elabora el gráfico 1, que muestra el logro porcentual de los resultados del grupo de estudiantes por cada ámbito evaluado.

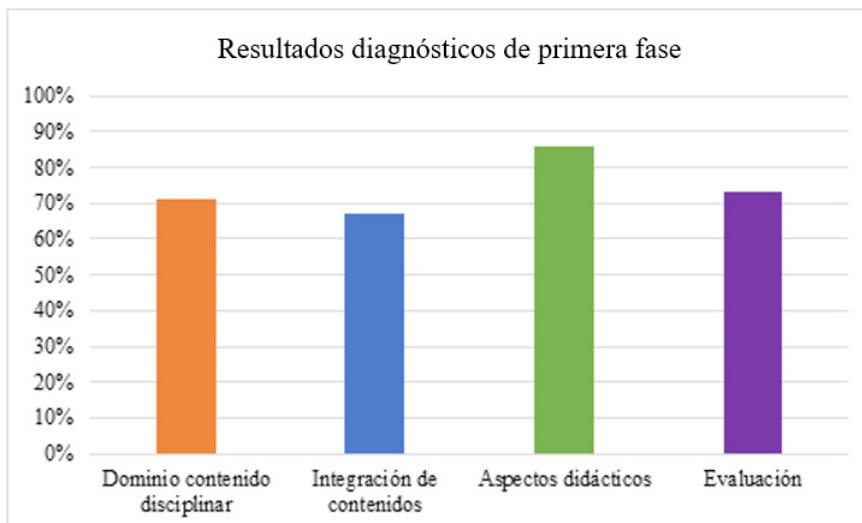


Gráfico 1. Resultados diagnósticos de primera fase. Elaboración propia.

Respecto a estos resultados, cabe señalar que la integración de contenidos es el ámbito con el menor logro, lo cual también es posible de evidenciar en el punto anterior; esto indica que es relevante fortalecer este dominio para la próxima fase.

Un hallazgo interesante, fue la valoración positiva de los estudiantes, frente al proceso de formación en co-docencia. Además, destacan el trabajo colaborativo de las docentes “debido a que estaban claros los contenidos que ambas explicaron como también en los momentos de la clase.”(VM-C1) y la eliminación de la fragmentación del aprendizaje a partir de “Un trabajo armónico y articulado de co-docencia. Permitted llevar a cabo una clase complementada profundizando en ambas disciplinas” (CM-C1).

Dentro de las dificultades presentadas en la planificación de las ADI, mencionan el integrar objetivos de aprendizaje y mantener equilibrado el protagonismo de las disciplinas. Por ejemplo “La construcción de un objetivo integrado, para que ninguna de las asignaturas sea una herramienta del otro, sino un complemento” (NS-C1). En este sentido, es interesante el proceso de autoevaluación que logran, ya que coincide con lo evaluado por las profesoras y cuya dificultad podría radicar en falta de contextualización de la enseñanza a lo largo de su proceso formativo. Ante esto, se decide enfatizar la búsqueda de conexiones durante la segunda fase investigativa, por lo que se agrega la contextualización a los ámbitos a evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 5. SEGUNDA FASE

Esta segunda etapa se inicia enmarcada en un contexto de educación a distancia a causa de la pandemia COVID-19.

Luego de recopilar la información y evaluar la primera fase, se diseña una segunda que apunta a superar los nudos críticos evidenciados en el diagnóstico. Los insumos considerados a modo de diagnóstico fueron la evaluación de la ADI y el cuestionario de la fase anterior. A partir de ello, se elaboraron los siguientes instrumentos para implementar evaluaciones de proceso:

- a. Pauta cotejo avance desarrollo de competencias profesionales (PCDC): Se organizó con base en tres propuestas: las Metacompetencias profesionales docentes de Jofré (2010): técnicas, metodológicas, sociales y personales, el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2008) y las competencias profesionales declaradas en perfil de egreso del Profesor de Educación Básica con Mención en Matemática y Ciencias Naturales (Universidad Austral de Chile, 2012).
- b. Percepciones y experiencias sobre contextualización (C2): cuestionario con preguntas abiertas en las que se indaga sobre las experiencias y observaciones en las prácticas durante su proceso de formación, así como también ejemplos de contextualización en Ciencias Naturales y Matemática.
- c. Portafolio evidencias (PF): relatos del proceso de elaboración de la ADI, registro de decisiones, organización curricular, autoevaluación, análisis reflexivo y links cápsulas ADI.
- d. Cuestionario a estudiantes durante el proceso (C3) y al final del proceso (C4): formulario de respuesta abierta en el que se identifican las percepciones de los estudiantes frente al proceso de co-docencia y evaluación interdisciplinaria.
- e. Evaluación de Salida (RADI): rúbrica evaluación propuesta integrada (figura 4). El foco de este instrumento está en evaluar la competencia de los estudiantes para lograr identificar conexiones entre lo curricular y el mundo real (contextualización), apuntando hacia un enfoque globalizado (Alsina, 2020).



Figura 4. Ámbitos de evaluación RADI. Elaboración propia.

La diversidad de instrumentos y evidencias recogidas durante esta fase se plantean en concordancia con un sistema de evaluación de competencias, con el propósito de un desarrollo progresivo y coherente a los resultados de aprendizajes propuestos para este ciclo formativo. Además, al ser esta una investigación en un grupo muy reducido, se requiere contar con información proveniente de distintas fuentes para triangular (Anderson y Herr, 2007) y así también obtener evidencias de aprendizaje del proceso y no solamente del producto y de esta manera regular mejor la enseñanza (Pavié, 2011; Sanmartí, 2007).

## 5.1. RESULTADOS SEGUNDA FASE

### 5.1.1. *Percepciones sobre integración disciplinar antes y durante el proceso formativo*

Previo al comienzo de la segunda fase se les solicita a los estudiantes de manera escrita sus percepciones sobre la integración disciplinar, donde se destacan visiones que indican que esta estrategia “al enseñar las disciplinas en su conjunto se logra contextualizar el aprendizaje e intencionar de esta forma la resolución de problemáticas reales y de la vida cotidiana.”(CM-C1); la integralidad del aprendizaje “permite ver los contenidos como parte de un todo, no de forma segregada o independiente como actualmente se presenta” (OM-C1) y, además, que optimiza, ya que “acota el tiempo de enseñanza y la aplicación de contenidos es fructífera” (VM-C1).

Al planificar esta segunda fase del proceso de enseñanza y aprendizaje, se retoma la contextualización como uno de los ejes fundamentales a desarrollar. Los principales hallazgos al respecto indican una baja incidencia de la contextualización en los procesos educativos observados y vivenciados, tal como menciona YV “es muy poco común el proceso contextualización, pasando desapercibido el entorno que rodea al estudiante” (C2). La mitad de los estudiantes indican que en sus experiencias de práctica han observado que los contextos son extraídos de los libros de texto de clase, “En mis prácticas solo estuve presente en clases de matemáticas y las docentes no contextualizaron el contenido, solo trabajaron con lo que presentaba el libro.” (NS-C2). Se encuentra directa relación de lo expresado por NS con lo formulado por Alsina (2010), referente al protagonismo que tiene el libro de texto en la enseñanza escolar. Estas experiencias del profesorado en formación, en las que el contexto de enseñanza proviene de un texto escolar y no de las experiencias de los estudiantes, son contrarias a la relevancia brindada al contexto para esta propuesta de integración disciplinar; esto puede ser un indicio de razones por las cuales inicialmente en la primera fase, el estudiantado presentó dificultades para integrar.

Durante el proceso, también se recogió información acerca de la opinión de integración de los estudiantes participantes, dando cuenta de avances en sus aprendizajes. Por ejemplo, reflexionan en torno a la integración de Ciencias Naturales y Matemática para la construcción de un sentido para la enseñanza “si bien se dificulta al inicio por no tener las herramientas, luego de estudiar y practicar pareciera ser un proceso que tiene que llevarse a cabo para darle un sentido a la enseñanza de las matemáticas y ciencias” (CM-C3) o la relación que tiene la integración con el contexto y la vida del estudiantado “integrar las asignaturas en una planificación es planificar para la vida, ya que en el día a día el ser humano utiliza las herramientas de cada área en forma integral con otras.” (NS-C3), así como también proyecciones de este proceso:

La integración de ciencias y matemáticas es un buen comienzo para plantearse una integración general de todas las asignaturas, por lo menos en ciclo básico, ya que, en estas edades, en lo cognitivo, prima la totalidad por sobre la particularidad. (WR-C3)

Estos resultados dan cuenta que a medida que avanza el proceso formativo, van incorporando reflexiones y progresivamente tales destrezas para su futura práctica docente

### *5.1.2. Avance competencias*

La progresión de los estudiantes en cuanto al desarrollo de sus competencias docentes, fueron posibles de evidenciar por medio de varios instrumentos, como el formulario de cierre realizado por los estudiantes (C4), el portafolio de evidencias (PF) y la pauta de cotejo de avance competencial (PCDC) elaborada por las docentes. De esta manera, es posible dar luces de avances en torno a las diferentes metacompetencias, a través, de los diferentes descriptores del perfil de egreso. En primer lugar, en cuanto a la metacompetencia metodológica, es posible dar cuenta de que los estudiantes avanzan sustancialmente en esta competencia evidenciado a través del desarrollo de micro-clases integradas en formato cápsula digital, las cuales luego de ser diseñadas y evaluadas fueron puestas al servicio de las comunidades educativas a través de las redes sociales de este equipo de investigación. Este desarrollo tributa al descriptor “Elabora, propone e implementa estrategias y acciones de mejoramiento de la realidad educativa, a partir de su conocimiento” de la competencia del perfil de egreso (Universidad Austral de Chile, 2012).

En segundo lugar, el desarrollo de la metacompetencia técnica, fue posible de medir a través de la pauta de evaluación del desarrollo progresivo de las competencias, en la cual se visualiza que al finalizar el proceso los estudiantes se posicionan en los niveles competente y destacado, los cuales fueron evaluados por medio de evidencias y productos de integración, como planificación de ADI y cápsulas digitales integradas. Es relevante destacar que 4 de las 7 competencias del perfil de egreso de egreso apuntan a esta metacompetencia.

Por otra parte, la integración disciplinar promueve la consolidación de equipos multidisciplinarios, no obstante, para ello es primordial que las personas que integran estos equipos cuenten con ciertas características que faciliten el diálogo y la cooperación. Por esto, el desarrollo de las metacompetencias social y personal se transforma en una necesidad formativa para los futuros docentes. En específico, en el grupo que participa de esta investigación, inicialmente demostró cierta resistencia a las prácticas cooperativas, sin embargo, estas prácticas fueron instaurándose paulatinamente y se reflejaron a través de las diversas actividades, permitiendo evidenciar el avance en el desarrollo de habilidades y competencias. Al finalizar este ciclo se hace patente el desarrollo competencial, destacando la “Importancia del trabajo en equipo, relación y conexión de asignaturas (...)” (YV-C4), así como también la incorporación de ciertos elementos que aportan a la implementación de la integración de ambas asignaturas como son los “círculos de reflexión pedagógicos y compartir el material docente.” (CM-C4).

### *5.1.3. Evaluación ADI*

Como actividad de enseñanza y aprendizaje que cierra este proceso, los alumnos generan nuevamente una ADI. Esta vez, la actividad es propuesta para ser desarrollada en parejas, de

manera de promover el trabajo colaborativo y la co-docencia, a partir de compartir saberes y experiencias, así como la construcción conjunta de estas propuestas de enseñanza bajo el enfoque de integración interdisciplinar situado en un contexto relevante y pertinente a las Ciencias Naturales y Matemática. Los objetivos integrados elaborados por los estudiantes son expuestos en la tabla 4.

Tabla 4. Objetivos integrados segunda fase

<i>Objetivo integrado</i>	<i>Conexión Ciencias</i>	<i>Conexión Matemática</i>	<i>Nivel de apropiación</i>
Calcular y representar el volumen de un cuerpo en estado sólido, líquido y gaseoso utilizando unidades de medida estandarizada (CM)	Eje “La materia y sus cambios”	Eje “Geometría y medición.	Intermedio
Describir y analizar las características de los océanos y lagos a través de procesos estadísticos. (VM-AN)	Eje “La tierra y sus cambios”	Eje “Datos y azar”.	Intermedio
Comprender los beneficios de realizar actividades físicas por medio de la resolución de problemas relacionados a su vida cotidiana. (OM_DS)	Eje “Cuerpo humano y salud”	Habilidad transversal “Resolución de problemas”	Superior
Identificar la relación que existe entre articulaciones y ángulos a través de la construcción de un esqueleto. (NS- YV)	Eje “Los sistemas en los seres vivos”	Eje “Geometría”	Básico

Fuente: Elaboración propia.

A partir lo indicado en las tablas 3 y 4, es posible evidenciar que existen diferencias sustanciales entre la formulación de los objetivos en la fase 1 y la fase 2 del proceso formativo, en específico en los ejes que integran. Por el contrario, en los objetivos observados en la tabla 4, existe una mayor diversidad de ejes vinculados e incluso un grupo alcanza a la integración por medio de habilidades. A partir de ello, se caracterizan 4 niveles de apropiación del proceso de integración a partir de los objetivos integrados elaborados por parte de los estudiantes, indicados en la figura 5.

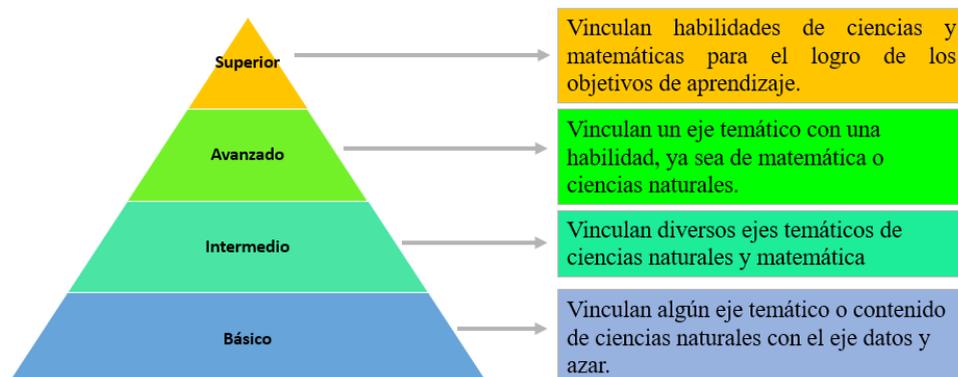


Figura 5. Niveles de apropiación del proceso de integración. Elaboración propia.

En relación con estos resultados, se establece el tránsito de los estudiantes en sus propuestas, considerando estos niveles de apropiación de este proceso. Ello ocurre también porque han sido expuestos a un proceso de enseñanza en co-docencia e integración interdisciplinar a partir del cual se han propuesto actividades de aprendizaje que también superan el nivel básico de integración, se hizo un andamiaje que en este caso fue más apropiado para la construcción de sus ADI, a partir de los resultados de la primera fase y se promovió el trabajo en equipo para la co-construcción de estas propuestas.

Respecto a los resultados evaluativos de la presentación de la ADI como producto, es que, a partir de los resultados de la primera fase, así como también de las evidencias recogidas durante la segunda ciclo, es que se toma la decisión de diseño didáctico de incorporar la contextualización como ámbito dentro de la evaluación de las ADI. Esta decisión se sustenta en la necesidad de que los estudiantes tuvieran la oportunidad de gestionar sus acciones didácticas en torno a la integración, situándose desde una perspectiva del desarrollo de aprendizajes significativos y pertinentes para las comunidades educativas. Tal como indica Rodríguez:

esto significa que los contenidos que se van a manejar deben responder de manera precisa a la experiencia del alumno, al conocimiento previo y relevante que le permita ligar la nueva información con la que ya posee, permitiéndole reconstruir a partir de la unión de las dos informaciones. (2014, p. 3)

A partir de ello, es que la integración cobra relevancia en tanto no se vuelve únicamente una acción forzada para conectar contenidos, sino que a partir del contexto es que se encuentran estas conexiones, tal como lo analiza Alsina (2020), desde el enfoque globalizado, con lo cual se promueve la construcción de sentidos para la enseñanza bajo este enfoque. Asimismo, el proceso formativo construido para este grupo de profesores en formación se realiza en concordancia con lo expuesto por Marchán-Carvajal y Sanmartí (2015), donde el contexto es clave durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo en el inicio de la propuesta.

Los resultados en general son evaluados bajo los mismos ámbitos que en la fase 1 de la investigación, además de la adición de la contextualización como fue mencionado anteriormente, los cuales son expuestos en el gráfico 2.

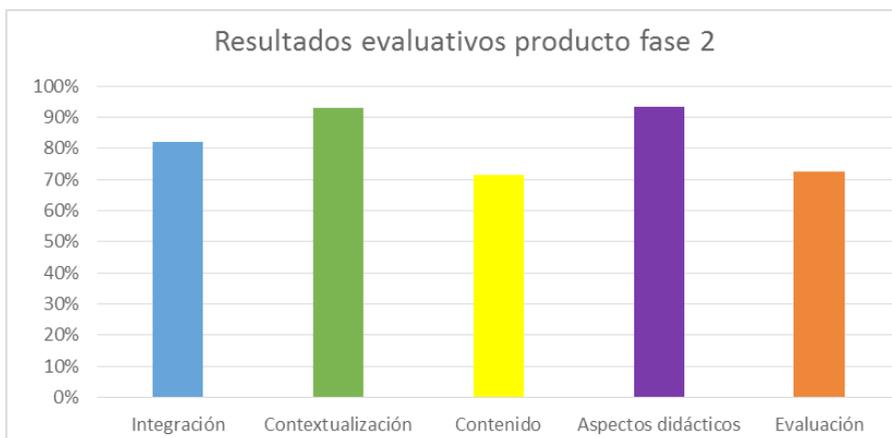


Gráfico 2. Resultados evaluativos producto fase 2. Elaboración propia.

En contraste con la primera fase (gráfico 1), en la segunda fase fue posible evaluar otros aspectos presentes en la elaboración de una ADI, como lo es la integración de los objetivos y habilidades y contextualización. Esta última, si bien no fue evaluada formalmente en la primera etapa, fue caracterizada como uno de los aspectos más difíciles de lograr por los estudiantes.

Por otra parte, es posible evidenciar en la gráfica que el total de los participantes presenta un logro por sobre el 70% en todos los aspectos evaluados. No obstante, alerta el hecho de que la integración como tal es el aspecto con menor logro, alcanzando el nivel superior sólo el 25% de las actividades propuestas y otro 25% permaneciendo en el nivel básico. Estos resultados indican que es necesario realizar cambios y mejoras en una próxima implementación de la propuesta que tengan relación con, por ejemplo, explicitar los niveles de integración (figura 5) y comenzar un tránsito en la integración. Otra mejora para este ámbito puede ser exponiendo a los futuros maestros a experiencias de aprendizaje que desarrollen diversos enfoques de integración para de esta manera, desarrollar criterios en torno a la integración disciplinar. De esta forma, se puede indicar que las innovaciones educativas o los cambios de paradigmas de los profesores se tienen que sustentar en que ellos vivan esas experiencias para que las puedan transferir en sus salas de clase.

#### 5.1.4. Cierre del proceso formativo

Al finalizar el proceso de integración de disciplinas vivenciado por los estudiantes, se les consulta a los estudiantes sus percepciones. Ya en este punto del itinerario formativo desarrollado, se encuentran conceptualizaciones que los estudiantes realizan de la

integración “Es un proceso de articulación docente que fomenta el desarrollo integral de los estudiantes, ayudándolos a utilizar el conocimiento de las distintas disciplinas para resolver una problemática.” (CM-C4), así como también sus profundas reflexiones acerca de las implicancias para su futura profesión, como indica VM: “Es un trabajo que necesita dedicación y las ganas del docente para lograrlo de manera correcta, (...)” (VM-C4) y de los sentidos de la integración para los estudiantes y los procesos formativos en la escuela, para “plantearse una integración global de asignaturas.” (WR-C4) y “llevar un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo, que nos permite que como personas usemos nuestros conocimientos sin restricción y de forma consciente, entregándole un sentido del porqué y para qué enseñar cualquier asignatura.”(CM-C4) y que desde el punto de vista disciplinar “(...) enseñar ambas asignaturas de manera integrada, es muy positivo, puesto que, permite sacar el potencial de cada una, para posteriormente ser trabajado cada aspecto de manera conjunta.” (YV-C4)

En este punto final del proceso de formación es que se valora el tránsito de los estudiantes en torno a la integración disciplinar, siendo parte de una innovación en la docencia universitaria que en una primera fase dio cuenta de ciertas dificultades y a partir de ellas, se diseña una segunda fase formativa. En esta segunda propuesta, se elaboran actividades en co-docencia para promover el desarrollo de competencias docentes orientadas hacia la construcción de ADI a partir de contextos relevantes y con ello, el grupo de estudiantes participantes obtiene mejores resultados de aprendizaje, dando cuenta de las potencialidades de este tipo de propuestas para la FID.

## 6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

La educación tradicional y la fragmentación del conocimiento, a través del asignaturismo, no conversan con un modelo educativo que desarrolle competencias en los educandos. En este sentido, es que proyectamos la integración interdisciplinar y la co-docencia como mecanismos que favorecen la formación de docentes capaces de desarrollar e implementar itinerarios didácticos basados en las conexiones disciplinares que permiten a los estudiantes comprender el mundo y con ello desarrollar las competencias que requieren para enfrentar el siglo XXI. No obstante, el desarrollo de esta idea requiere de esfuerzos y voluntades para abrirse al cambio, tanto de parte de las instituciones que forman docentes como de los formadores; estos esfuerzos pueden traducirse en desarrollar un perfil del docente de educación básica basado en el trabajo colaborativo e interdisciplinario.

Considerando los resultados de esta investigación, por una parte, en cuanto a la competencia profesional docente de encontrar conexiones entre las disciplinas y vincularlas a los contextos de cada territorio, se entregan algunas sugerencias que permitirían contribuir a la FID:

- Promover instancias en las que los docentes en formación puedan identificar conexiones en contexto. De esta manera se puede ampliar la visión que tienen sobre las distintas disciplinas.
- Incluir en los planes de formación de los futuros docentes la integración disciplinar como una práctica habitual que favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes.

- Reconocer la co-docencia e integración disciplinar como una estrategia que desarrolla la habilidad de trabajo en equipo y colaboración entre las partes involucradas.
- Desarrollar un proceso formativo basado en integración de disciplinas e iniciarlo identificando conexiones entre alguna de las grandes ideas o ejes de las ciencias con el eje datos y azar en matemática, ya que según los hallazgos de esta investigación permite una integración más natural a través del análisis estadístico. Con este andamiaje inicial, se permite dar un contexto real a los datos utilizados (a la matemática usada) y fomentar la alfabetización científica (OECD, 2000) y estadística en la ciudadanía (Rodríguez *et al.*, 2018) a través de las conexiones entre las disciplinas.

Por otra parte, en cuanto a uno de los objetivos planteados en este trabajo que dice relación con sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de establecer prácticas de trabajo colaborativo, fue posible observar una actitud positiva frente a estas prácticas e incluso incluyendo en la gestión de actividades de integración disciplinar a estudiantes de otras disciplinas, valorando el aporte de la multidisciplinariedad para un trabajo integrado. Además, como se evidenció en el instrumento 1, los futuros maestros destacan el trabajo colaborativo de las docentes, lo cual era una intención propuesta como parte de la sensibilización.

Además, con esta propuesta pudo materializarse una acción fundamental del formador, que dice relación con la evaluación de competencias del futuro profesor para enfrentarse a diversos contextos y problemáticas educativas. En este sentido, se desarrolló una rúbrica que permitió cualificar el progreso de los estudiantes en cuanto a sus competencias. Sin embargo, se espera poder aplicar en nuevos ciclos este instrumento hasta lograr el punto de validación que permita compartirla con la comunidad científica.

Por último, una de las principales limitaciones del estudio es que se ha trabajado con una muestra reducida, por lo que los resultados obtenidos no se pueden generalizar. Debido a lo descrito, se espera continuar implementando ciclos de esta investigación, con los cuales se pueda analizar de manera más profunda el impacto en los futuros maestros. No obstante, los datos obtenidos permiten diseñar un programa de estudio que incluya la integración interdisciplinar y la co-docencia como una práctica que contribuya al desarrollo de competencias docentes desde la formación inicial en el contexto universitario.

Finalmente, se hace una invitación a los profesores que son parte del proceso de la FID a abrirse a la posibilidad de innovar en sus prácticas habituales para dar paso a un camino de colaboración y co-construcción en el cual el diálogo constante permita hacer frente a los desafíos que nos impone la formación de los futuros maestros. Estos nuevos retos no son posibles de enfrentar en solitario, es imprescindible construir un estilo de docencia universitaria que sienta sus bases en la colaboración para el desarrollo de las competencias del docente del siglo XXI.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, J. (2016). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: perspectivas para la concepción de la universidad por venir. *Alteridad*, 11(2), pp. 148-156. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.01>

- Alsina, Á. (2020). Conexiones matemáticas a través de actividades STEAM en Educación Infantil. *Unión-Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 16(58), 168-190. <https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/69>
- \_\_\_\_\_. (2012). Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades. *Números. Revista de didáctica de las matemáticas*, 80, 7-24. [http://www.sinewton.org/numeros/numeros/80/Monografico\\_01.pdf](http://www.sinewton.org/numeros/numeros/80/Monografico_01.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2010). La “pirámide de la educación matemática”: una herramienta para ayudar a desarrollarla competencia matemática. *Aula de Innovación Educativa*, (189), 12-16, <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/9481/PiramideEducacion.pdf>
- Anderson, G. & Herr, K. (2007) “El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos”, en: Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1980). *Psicología educacional*. Interamericana, Río de Janeiro, Brasil.
- Avery, L. M. & Hains, B. J. (2017) Oral traditions: a contextual framework for complex science concepts—laying the foundation for a paradigm of promise in rural science education. *Cultural Studies of Science Education*, 12, 129–166. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9761-5>
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Boadas, E. y Prat, M. (2016). Quan es troben les ciències i les matemàtiques: una proposta de docència compartida al Grau de Mestre d'Educació Infantil. *Revista CIDUI*, 3. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/368152>
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid, España.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 11. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Castro Zubizarreta, A., Briones Pérez, E. & Izquierdo Magaldi, B. (2017). La co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente. En *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red*. (pp. 670-682). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6721>
- CPEIP. (2008) Marco para la Buena Enseñanza. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata, Madrid, España.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 93-108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907>
- Hodson, D. (2010). Science Education as a Call to Action. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(3), 197-206. <https://doi.org/10.1080/14926156.2010.504478>
- Illán Romeu, N. y Molina Saorín, J. (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista*, (41), 17-40. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300003>
- Jofré, J. (2010). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile un análisis desde las percepciones de los implicados*. [Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Catalunya, España] <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-1222110-163025/gjja1de2.pdf>
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen & T.N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 3330-3337). Vicens Vives-M. E. C, Barcelona, España.
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En Lewin, K., *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (pp. 201–216). Souvenir Press, Londres, Inglaterra.
- Marchán-Carvajal, I. y Sanmartí, N. (2015). Criterios para el diseño de unidades didácticas contextualizadas: aplicación al aprendizaje de un modelo teórico para la estructura atómica. *Educación química*, 26(4), 267-274. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.06.001>
- Márquez, C. y Roca, M. (2006). Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias. *Revista Educación y pedagogía*, 18(45), 61-71. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/6087>

- Martínez, M. & Prats, E. (2018). *Millora per a la formació inicial per a la docència. Accions Estratègiques (Col·lecció Documents MIF núm. 4)*. Barcelona: Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres. <https://mif.cat/wp-content/uploads/2017/01/AccionsEstratCAT.pdf>
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de 1° a 6° básico*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2018a) *Ciencias Naturales. Programa de Estudio para Quinto Año Básico. Unidad de Currículum y Evaluación*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20718\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20718_programa.pdf)
- Moore, David S. (1990) Uncertainty, en Steen, L. A., *On the Shoulders of Giants* (pp. 95-137). National Academy Press, USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED334084.pdf>
- Moraga Toledo, S. H., Espinet Blanch, M. & Merino Rubilar, C. G. (2019). El contexto en la enseñanza de la química: Análisis de secuencias de enseñanza y aprendizaje diseñadas por profesores de ciencias en formación inicial. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación De Las Ciencias*, 16(1), 1604. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2019.v16.i1.1604](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i1.1604)
- Nicolescu, B. (1996) *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ed. 7 saberes. Ciudad de México, México.
- OECD (2000). *Measuring student knowledge and skills: The PISA assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. OECD, París, Francia. <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/measuring-student-knowledge-and-skills-the-pisa-2000-assessment-of-reading-mathematical-and-scientific-literacy-publications-2000.htm>
- OCDE (2017) *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo : Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar*. OECD Publishing, Paris, Francia. [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework\\_PRELIMINARY%20version\\_SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf)
- Orealc/Unesco. (2017). *Declaración de Buenos Aires. E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Habilidades-SXXI-Buenos-Aires-Spa.pdf>
- Parchmann, I., Grasel, C., Baer, A., Nentwig, R. D. y Ralle, B. (2006) "Chemie im Kontext": A symbiotic implementation of a context-based teaching and Learning approach, *International Journal of Science Education*, 28(9), 1041-1062. <https://doi.org/10.1080/09500690600702512>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217017192006>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, Barcelona, España.
- Piaget, J. (1979) La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. En: Apostel, L., Bergerr, G., Briggs, A. y Michaud, G. *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en la Universidades*, pp. 153-171. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México.
- Pierson, A. H. C., de Freitas, D., Villani, A. & Franzoni, M. (2008). Uma experiência interdisciplinar na formação inicial de professores. *Interações*, 4(9). <https://doi.org/10.25755/int.363>
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D. & Torres, H. (2014). Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. *Educação e Pesquisa*, 40(4), pp. 965-982. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000009>
- Rodríguez, L. (2014) Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la histología. *Revista digital universitaria*, 15(11). <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num11/art90/>
- Rodríguez-Alveal, F., Díaz-Levicoy, D. & Vásquez-Ortiz, C. (2018). Evaluación de la alfabetización probabilística del profesorado en formación y en activo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 135-156. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100135>
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008) *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Aique, Buenos Aires, Argentina.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Graó, Barcelona, España.
- Santos, M. A., Sotelino, A., Jover, G., Naval, C., Álvarez, J. L. y Vázquez, V. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, 20(2), 39-71. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19031>

- Silva, G. & Mattos, C. R. (2019). A atividade de codocência na prática de ensino na formação inicial de professores de física. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, 1(2), 21-21. <http://revistashc.org/index.php/shc/article/view/52/13>
- Stapleton, S. R. (2017). Oral traditions, changing rural landscapes, and science education. *Cultural Studies of Science Education*, 12(1), pp. 189-198. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9749-1>
- Universidad Austral de Chile. (2007). *Modelo Educacional y Enfoque Curricular* [https://www.uach.cl/uach/\\_file/modelo-educacional-y-enfoque-curricular.pdf](https://www.uach.cl/uach/_file/modelo-educacional-y-enfoque-curricular.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2012) *Proyecto curricular de carrera Educación Básica con Menciones*.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona, España.



INVESTIGACIONES

## Deconstrucción crítica del uso indiscriminado de las categorías administración y gestión en currículos que forman los profesionales del campo de la Educación Física en Suramérica

Critical deconstruction of the indiscriminate use of administration and management categories in curricula that forms professionals in the field of Physical Education in South America

*Daniel Felipe Trejos Cardona<sup>a</sup>*

<sup>a</sup>Universidad de Antioquia, Colombia.  
felipe.trejos@udea.edu.co

### RESUMEN

Se presentan avances investigativos asociados a la tesis de maestría cuyo objetivo es reconocer sentidos y alcances de la gestión/administración en algunos currículos de formación inicial del campo de la Educación Física en algunas universidades suramericanas. Se trata de un estudio de caso múltiple que recurre al análisis de discurso deconstructivo como se sugiere desde la metódica derridiana y al uso de la herramienta de análisis ATLAS.ti. Una de las conclusiones más importantes tiene que ver con la emergencia de una selección de cultura que desborda la nominación tradicional de Administración Deportiva que se utilizan en los planes de estudio.

*Palabras clave:* Formación profesional, educación universitaria, Plan de estudios universitarios, management.

### ABSTRACT

Research advances associated with the master's thesis are presented, whose objective is to recognize the meaning and scope of management/administration in some initial training curricula in the field of Physical Education in some South American universities. It is a multiple case study that resorts to the analysis of deconstructive discourse as suggested by the Derrida method and the use of the analysis tool ATLAS.ti. One of the most important conclusions has to do with the emergence of a selection of culture that goes beyond the traditional nomination of Sports Administration used in the curricula.

*Keywords:* Vocational training, university education, university curriculum, management.

## 1. INTRODUCCIÓN

Se presentan avances investigativos asociados a una tesis de maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia (Colombia)<sup>1</sup> que tiene como objetivo reconocer sentidos y alcances de la gestión/administración en el currículo de procesos de formación inicial del campo de la Educación Física (E. F.) en algunas universidades de Suramérica. Se examinan críticamente los argumentos que allí se exponen sobre la diferenciación/relación de las categorías administración y gestión como nominadores de la selección de cultura curricular de cinco expertos temáticos vinculados a: Universidad de Antioquia, U de A. (Colombia), Universidad Nacional de la Plata, UNLP (Argentina) y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (1989), UMCE (Chile). Estudio de orden cualitativo que aplica herramientas del estudio de caso múltiple, análisis de discurso deconstructivo propuesto por el filoso Jacques Derrida, herramienta de organización Mendeley y software de análisis ATLAS.ti. este último para el proceso de almacenamiento, categorización y análisis; ruta metodológica que permita desde el tratamiento de la base empírica del estudio (políticas curriculares, planes de estudio, voces de los curricularizadores /entrevistas) y las fuentes secundarias (bibliografía especializada) deconstruir y develar el uso en la región de las categorías Administración / Gestión para la nominación de la selección curricular (contenido de eje o asignatura) en los planes de estudio.

## 2. CONTEXTO PROBLEMÁTICO

La inclusión de este tema parece ser incipiente en los diseños curriculares de la formación inicial. Aparece como un contenido de relleno; presionados por los curricularizadores “deportivos”, para favorecer trabajos en el sector deporte o en el sector deporte competitivo desde la escuela. Parece que los profesionales desarrollarán estos conocimientos por la vía de aprendizajes prácticos profesionales por fuera de su formación inicial en la universidad; esto cuando se encuentra laborando antes o después de terminar los estudios universitarios básicos. Aprenden a gestionar gestionando, a administrar administrando; viendo, como lo hace un artesano.

El componente gestión en el currículo es poco valorado en la formación inicial del profesorado; es marginal (se tiene como un conocimiento de segunda). Según Giles (2002) no se ocupa verdaderamente por transmitir conocimientos que permitan resolver, de forma ordenada, sistemática y creativa, procesos de diseño, conducción y evaluación de proyectos y programas. La gestión se considera un asunto extraño, suplementario o complementario al profesional del campo; se plantea como una encrucijada profesional: o se es gestor o administrador, o se es profesor, o animador.

La gestión es considerada por algunos expertos como una capacidad o como una práctica transversal, demandada por las diferentes prácticas profesionales, la medicina demanda conocimientos relacionados con la gestión de la salud pública; la educación demanda conocimientos relacionados con la gestión del aula (Galván, 1994).

<sup>1</sup> La tesis se denomina: La gestión/ administración en el currículo de procesos de formación inicial del campo de la E. F en algunos países de Suramérica, está acompañada por el grupo de investigación PES (Prácticas Corporales, Sociedad, Educación -Currículo-) B MINCIENCIAS de la Universidad de Antioquia.

Hay investigadores que encuentran una tensión que diferencia o relaciona los conocimientos de carácter práctico (aprendidos, durante el desempeño profesional, al ver actuar a un gestor experimentado), con los conocimientos académicos (aprendidos en el momento de la formación universitaria). Según Mestizo (2016) los aprendizajes o conocimientos del campo de la gestión, suelen adquirirse en la práctica; con los años, laborando en un puesto de dirección, la necesidad emerge desde los requerimientos del día a día, que se van presentando.

Giles (2002) problematizando el hecho, plantea que, en la formación inicial profesional, los contenidos referidos a los problemas de la gestión de proyectos y programas en el campo de las prácticas corporales han estado históricamente ausentes o reducidos al tratamiento técnico de los problemas relacionados con la conducción y administración de departamentos de E. F. en las instituciones escolares.

Para ilustrar mejor véase el caso la administración deportiva, donde a pesar de estar presente (teóricamente) a nivel de pregrado y posgrado y constituirse en un campo de acción del educador físico en las organizaciones deportivas, la realidad es que han sido, y son, direccionadas por profesionales con otro tipo de formación (Cardona, Padierna, Córdoba & Gonzáles, 2013). Estos planteamientos ayudan a definir problemáticamente una pregunta que orienta nuestro estudio: ¿cuáles son los sentidos y alcances de la gestión y la administración como categorías aparentemente sinónimas en el currículo que da cuenta de los procesos de formación inicial de los profesionales del campo de la E. F. en algunas universidades emblemáticas de Suramérica? Este artículo será un apartado analítico de la tesis, convertido para su divulgación en uno de los artículos asociados a la investigación.

### 3. REFERENCIALIDAD TEÓRICA

#### 3.1. LA GESTIÓN

El foco de la investigación se concentra en el concepto de gestión/administración lo que se convierte en un reto al intentar crear un marco de referencia en un campo semántico en construcción y con profundas ambigüedades a nivel del significado y significante. En la literatura en español los conceptos administración, gerencia, dirección y gestión presentan confusión (Mayorga *et al.*, 2019).

Para algunos autores los términos gestión, administración y gerencia son sinónimos (Morales, 2009) y otros los consideran diferentes (Beltrán, citado por Cardona *et al.*, 2013). Por lo tanto, se debe hacer un rastreo riguroso para intentar desconfundir para usos prácticos de la investigación, pero sobre todo para el uso pertinente, y en sintonía con la cultura crítica del campo, de las dos categorías en el currículo y en los procesos de curricularización de tales categorías como orientadoras del proceso de selección y recontextualización de la cultura a endeñar y aprender.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2019) presenta la gestión como la acción y efecto de gestionar o administrar. Buscando claridad sobre el uso y alcance del concepto no reducido al uso formal que concede el diccionario, se consulta también las definiciones gestionar y administrar. En el primer caso, la categoría se proyecta como el llevar adelante una iniciativa o un proyecto, también como el ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, una actividad económica

o el ocuparse de un organismo propio del campo. Por otro lado, administrar se entiende operativamente como como gobernar, ejercer la autoridad o mandato sobre un territorio o sobre o con las personas que lo habitan; demás se concibe como gobernar una institución.

Una revisión documental desarrollada en dos universidades colombianas (Universidad de Antioquia y Universidad San Buenaventura) se interesó en el reconocimiento de los fundamentos conceptuales de la administración deportiva; en el desarrollo de esta, se encuentran con la misma ambigüedad conceptual entre los términos de administración y gestión. Al finalizar el estudio concluye que:

La planeación, la organización, dirección, control y evaluación se pueden catalogar como punto de convergencia de la gestión y la administración, ya que ambos se refieren a las acciones desarrolladas dentro del proceso administrativo. Otro rasgo común son las acciones que los equipos de trabajo emprenden para el alcance de unas metas compartidas (Cardona *et al.*, 2013).

Allí se precisa, pero no se supera la ambigüedad. Por otra parte, se sugiere como elemento diferenciador el aspecto actitudinal, ya que esto estaría determinando la manera de proceder, ligándose esta condición al campo de la gestión; ya que instaura la manera de proceder y está ligado al concepto de gestión; se consideran que las acciones para alcanzar los objetivos deben ser de determinada manera, lo que implica procesos de mediación, comunicación asertiva, liderazgo, motivación y articulación, entre otros (Cardona *et al.*, 2013, p. 1477).

El estudio nos ha ido llevando desde la revisión misma de literatura especializada a concebir una diferenciación de las dos categorías. La gestión y la administración no son sinónimos. Esto significa que pueden existir prácticas administrativas sin que haya prácticas de gestión. En las prácticas de gestión la característica fundamental es la transformación que hace el sujeto, en este caso la persona humana (Botero, 2009).

En este punto se tienen algunas nociones que permitir discernir entre la noción de gestión y administración, pero aún es muy complejo delimitar las fronteras entre un término y el otro. Podemos constatar desde la misma revisión de la literatura asociada al problema: hay desarrollos y voces significativas que desarrollan hoy el concepto de gestión como referente importante a incluir con nuevos alcances teóricos, prácticos, operativos y metodológicos en la cultura a enseñar y a aprender (curricularización universitaria) en el campo de la formación de la profesionalidad en E. F.

Habitualmente en la literatura el concepto más preciso que vincula la gestión con el campo de la E. F. es la Administración deportiva (*Sports Management*) o el de gestión deportiva. Conviene subrayar que en este planteamiento, deporte hace referencia a una categoría general que involucra todo el campo de la E. F. (escolar, actividad física, salud, deporte formativo, rendimiento, trabajo comunitario, etc.) pero es innegable que “el mayor cuerpo teórico de la gestión en E. F. se ocupa de las prácticas deportivas” (Lescano, 2013, p. 13). Es un problema insalvable por el momento, no hay consenso, sigue la disputa epistémica en el campo; para unos el campo definitorio es el deporte y para otros es la E. F.

En su tesis Lescano (2013) plantea que “el modo en que la E. F. piensa la gestión presenta una continuidad lógica con las argumentaciones de las ciencias económicas y empresariales” (p. 113). Pero Lescano no precisa los sentidos, alcances y necesidades que se le plantean al investigador y/o al curricularizador cuando se pregunta qué apropiar,

cómo apropias y para qué apropiar saberes y conocimientos de otros campos y disciplinas. Según Moreno *et al.* (2009) “es necesario adaptar el saber específico a las necesidades de formación del campo, por medio de la investigación, análisis curricular y la crítica reflexiva de los procesos de apropiación, desde la selección de cultura y desde los procesos mismos de revisión epistemológica” (p. 77). Es una demanda que se hace a la apropiación de saberes y conocimientos “extraños” para los procesos de curricularización situada.

Revisando a Cardona *et al.* (2013) se puede observar que la administración y la gestión deportivas constituyen, según ellos, un área curricular en estado desarrollo. Allí, la administración y la administración deportiva pertenecerían a diversas áreas de conocimiento; la administración deportiva al área específica de la E. F., hasta podría considerarse como parte de las disciplinas de la educación; por su parte, la administración al área de la economía, la administración y sus áreas afines.

Años antes, Zapata, M., Zapata, C. & Gómez (2010) planteaban que la gestión implica “procesos de planeación, organización, ejecución, evaluación y ajuste; que incluye además voluntad y apropiación de las personas involucradas en buscar formas de organizar el trabajo en procura de mejoras eficaces con la menor cantidad de recursos, incluido el tiempo” (p. 29).

En esta revisión parece que va desde principios de este siglo, ya teníamos una noción de gestión que permite incluir todo el campo de la E. F. Hay una aproximación nominativa amplia, flexible y politizada de la gestión, que se antoja práctica para estos tiempos de incertidumbre y de reclamos de posturas democráticas y participativas en las organizaciones y su gestión. Parece una definición con más cercanía a las condiciones que impone a las organizaciones el proceso globalizador; estamos hablando de la propuesta nominativa de Huergo (2003) quien define gestionar como:

... el arte de hacer posible un rumbo y alcanzar una meta en medio de las dificultades y de la imprevisibilidad de los acontecimientos. No se trata de soslayar las dificultades o de silenciar los conflictos, sino de crear alternativas de viabilidad para los procesos que vive un grupo, una organización o una institución. Para ello es necesario ponderar, negociar, producir siempre nuevos consensos. Porque cuando nos referimos a la gestión, en definitiva, estamos hablando de una acción política. De allí que, de camino, sea necesario prestar atención a diferentes indicios; que nos anuncian dificultades (u oportunidades), o nos confirman el camino recorrido (p. 5).

### 3.2. EL CURRÍCULO

Hay que mencionar, que currículo o currículum son usados comúnmente como sinónimos. La definición de la Real Academia Española (2019) perfila un contenido (significado) que es desbordado por las diferentes corrientes del campo curricular. En el caso más tradicional se presenta tres acepciones: plan de estudios (objetivos, créditos, materias, evaluación, métodos), conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. También, relación de los títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos bibliográficos, etc., que califican a una persona. En adelante las dos palabras serán utilizadas como sinónimos, dado que la literatura seleccionada permite darles el mismo sentido. Pero para este estudio el concepto de currículo no se reduce a esta aproximación tradicional. El currículo también se entenderá a la manera de Bolívar (1999) como historia de vida, biografía, curso de estudios, curso de vida; a la manera de Zabalza (1987) como

normativa oficial estudios/niveles, oportunidades de aprendizaje para los alumnos, proceso real en contexto de enseñanza; a la manera de Tomas Tadeu da Silva (2001) como el campo de las relaciones complejas, dinámicas y de fuerza, de saber, poder e identidad. Pensar los procesos de curricularización de la administración/gestión en el currículo, implica tener una perspectiva amplia de lo curricular que no solo vea este campo como una cuestión de plan de estudios o solo selección de contenidos.

Vemos que el currículo es un concepto que define un campo muy estudiado desde diferentes epistemologías. Un referente conceptual importante, para este estudio, es la definición de Bonafé (2010) quien entiende el curriculum como un dispositivo que selecciona y ordena saberes [cultura a enseñar y aprender], además es el campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje con esos saberes (p. 6).

Cuando se selecciona la cultura, “al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños (Sacristán, 2010, p. 24).

#### 4. METODOLOGÍA

Adoptamos básicamente criterios fundantes de la investigación cualitativa, tal como lo expresa García (2015), “un abordaje que tiene como eje central la consideración de la realidad social como una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados” (p. 101). También, apropiamos este tipo de investigación, dada su apertura y flexibilidad para ir identificando en su desarrollo nuevas líneas y rutas en la medida que nos adentramos en la recogida de datos, instante donde información adicional permitirá el desarrollo contextualizado de nuevas ideas (Bryman, 1988).

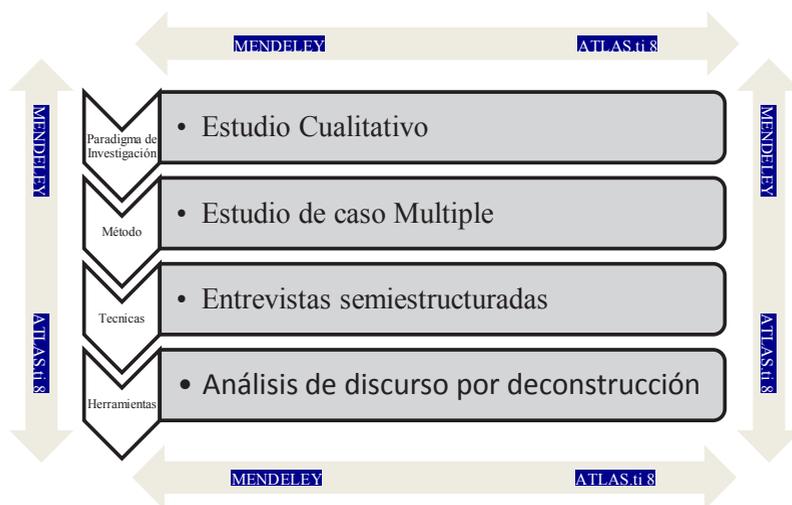


Figura 1. Proceso metodológico de la investigación.

Fuente. Elaboración propia.

Otro rasgo característico del paradigma investigativo es la captación y reconstrucción de significado (Ruiz, 2007, p. 23). Así mismo Lee y Lings (2008) proponen que la investigación cualitativa posibilita contestar aquellas cuestiones que requieren una descripción, una interpretación y una explicación, detallada del fenómeno a estudiar. Todavía cabe señalar otras características fundamentales como el procedimiento que es más inductivo que deductivo y que la orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora (Ruiz, 2007).

Un aspecto central del método cualitativo es que no se acerca al fenómeno con una teoría estructurada (en este estudio hay una revisión previa de teorías, pero no se constituye en una camisa de fuerza sino en un apoyo básico liviano y orientativo de partida). Por el contrario, parte desde un acontecimiento real (hechos) del cual pretende construir un concepto, una comprensión por inducción (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba & Zúñiga, 2006).

Por lo dicho hasta el momento, el paradigma de investigación cualitativo nos permite focalizar la atención en la comprensión e interpretación y se concentra en generalizaciones específicas y concretas; teoría local (Aravena *et al.*, 2006).

#### 4.1. ESTUDIO DE CASO

Un primer acercamiento a este método de investigación lo propone Yin (1984) quien lo define como: “[...] una indagación empírica que Investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (p. 23).

Por otro lado, el estudio de casos facilita la comprensión del problema investigativo entendiéndolo en todos sus matices y de forma global; así mismo, es adecuado cuando se pretende descubrir “cómo” o “por qué” tiene lugar un fenómeno, facilitando su observación en su contexto real y desde una perspectiva dinámica (Swanborn, 2010).

Otro rasgo del estudio de caso es la capacidad de despertar un interés especial. Busca el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de caso prioriza la particularidad y complejidad de un solo caso, llegando a comprender sus dinámicas en circunstancias significativas (Sparkes & Smith, 2013).

Se debe agregar que el caso en estudio puede ser una cultura, una sociedad, una comunidad, una subcultura, una organización, un grupo o fenómenos tales como creencias, prácticas o interacciones, así como cualquier aspecto de la existencia humana (Sandoval, 1996). Para el trabajo investigativo la gestión /administración presente en la formación inicial de los profesionales del campo de la E. F. es el caso.

Llegados a este punto, los estudios de caso como lo manifiesta Sandoval (1996) “puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos” (p. 91). Ahora veamos la propuesta de los diferentes estudios de caso propuesta por Stake (2005):

TIPOS DE ESTUDIO DE CASO	Intrínseco	Instrumental	Colectivo/ Múltiple
	el caso es en sí mismo es el foco de interés	el caso facilita la comprensión de otra cosa. Persigue un interés externo	<b>Estudiar varios casos conjuntamente para investigar un fenómeno, población o condición general</b>

Figura 2. Clasificación del estudio de caso.

Fuente. Elaboración propia tomando como referencia los postulados de Stake (2005).

Para la investigación el estudio de caso múltiple permite visualizar el panorama de la gestión /administración en la formación inicial de los profesionales del campo desde diversas experiencias en diferentes países.

Los criterios de selección de cada caso (universidad seleccionada para estudiar) se toman con base a los lineamientos de Rodríguez *et al.* (1996), donde plantean que se debe tener presente la variedad y el equilibrio como aspectos básicos para tomar esta decisión. Además, establecer que la facilidad de acceso a los datos, la existencia en los casos de una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación, sumado a la posibilidad de establecer una buena relación con los informantes, constituyen factores fundamentales para tener en cuenta al elegir los casos.

#### 4.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

##### 4.2.1. Lectura de textos y análisis documental

Análisis del contenido curricular mediante matrices adaptadas, de investigaciones previas donde se estudian planes de estudio de instituciones de educación superior (Moreno *et al.*, 2009; Gálvez, 2017).

No se trata de un estudio que recurre en estricto al análisis de discurso por deconstrucción. Este trabajo toma como referencia la idea de Derrida (1989), que consiste en “mostrar cómo se ha construido un concepto cualquiera a partir de procesos históricos y acumulaciones metafóricas, mostrando que lo claro y evidente dista de serlo” (p. 57), de este modo, en este texto se reflexiona sobre cómo los nominadores administración y gestión deportiva se han alejado de los demás subcampos de la E. F., destacando solo el deporte vinculado con el ímpetu economicista. El proceso deconstructivo ayuda en este caso a entender la génesis y los procesos de recontextualización de los códigos y las categorías, comprender sus lógicas, sus sentidos, sus alcances, sus orígenes, los campos a los que pertenecen originalmente, el uso y el uso que se hacen de ellos cuando son incorporados o adoptados dogmáticamente, sin anteponer filtros críticos en función de las necesidades teóricas, conceptuales y epistémicas del campo de la gestión de la E. F.

##### 4.2.2. Entrevista Semiestructurada

Preguntas orientadoras que surgen de la lectura previa de la producción investigativa de los expertos temáticos y curricularizadores de primer orden (docentes que imparten las

asignaturas relacionadas con la temática de administración y gestión en las diferentes universidades), buscando reconocer las percepciones que poseen sobre estos componentes en el currículo. El uso del internet como mediador (conversaciones mediante asistencia remota usando la plataforma Meet) de la comunicación entre los actores de la investigación, permite cerrar la brecha de distancia física entre países estudiados de Suramérica.

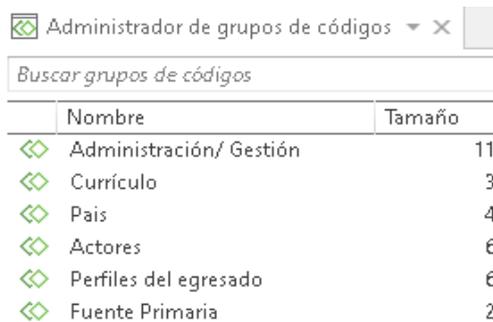
Para el Análisis del contenido curricular se hace mediante matrices adaptadas, de investigaciones previas donde se estudia los diversos objetos de investigación (Moreno *et al.*, 2009; Gálvez, 2017). El análisis de los datos permitirá desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance. Para esta investigación se usa el software de análisis de datos ATLAS.ti para analizar sistemáticamente los datos recolectados y encontrar la relación entre las categorías que arroje la investigación.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir la codificación realizada sobre los documentos primarios (Entrevistas semiestructuradas a expertos temáticos) y a través del análisis discursivo, se logran identificar pistas para dimensionar los usos que se están haciendo de las categorías administración y/o gestión en los currículos que forman los profesionales del campo. En este sentido, se presta atención a los pensamientos, las teorías, los constructos, las creencias, las opiniones y las experiencias de los entrevistados en la tensión presente entre la administración y la gestión, con el fin de comprender las aristas históricas, políticas, pedagógicas y epistemológicas del uso de las categorías administración y/o gestión para nombrar la selección curricular reunida en una asignatura o un eje del plan de estudios que hoy se hace imprescindible en el bagaje cultural y epistémico de los profesionales del campo.

### 5.1. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Los ejercicios de codificación, abierta y selectiva, permitieron la configuración de seis familias de códigos: Administración/Gestión; Currículo; País; Actores; Perfil del Egresado y Fuente Primaria. A continuación, en la ilustración 4, se presentan las respectivas familias a partir de la frecuencia en términos de códigos asociadas que la configuran.



Administrador de grupos de códigos		
Buscar grupos de códigos		
	Nombre	Tamaño
◇	Administración/ Gestión	11
◇	Currículo	3
◇	País	4
◇	Actores	6
◇	Perfiles del egresado	6
◇	Fuente Primaria	2

Figura 3. Familias de códigos y códigos que las constituyen.

Fuente. Elaboración propia tomando de ATLAS.ti

Para los efectos de este artículo, el interés se define por la intencionalidad que adopta este artículo; los usos de las categorías administración/gestión como componente curricular en la formación del profesional del campo.

A continuación, en la figura 5, se presenta el grupo de códigos que emergen de los discursos codificados y que constituyen las categorías Administración/Gestión. Se presentan en función de la frecuencia (E) de citas asociadas.

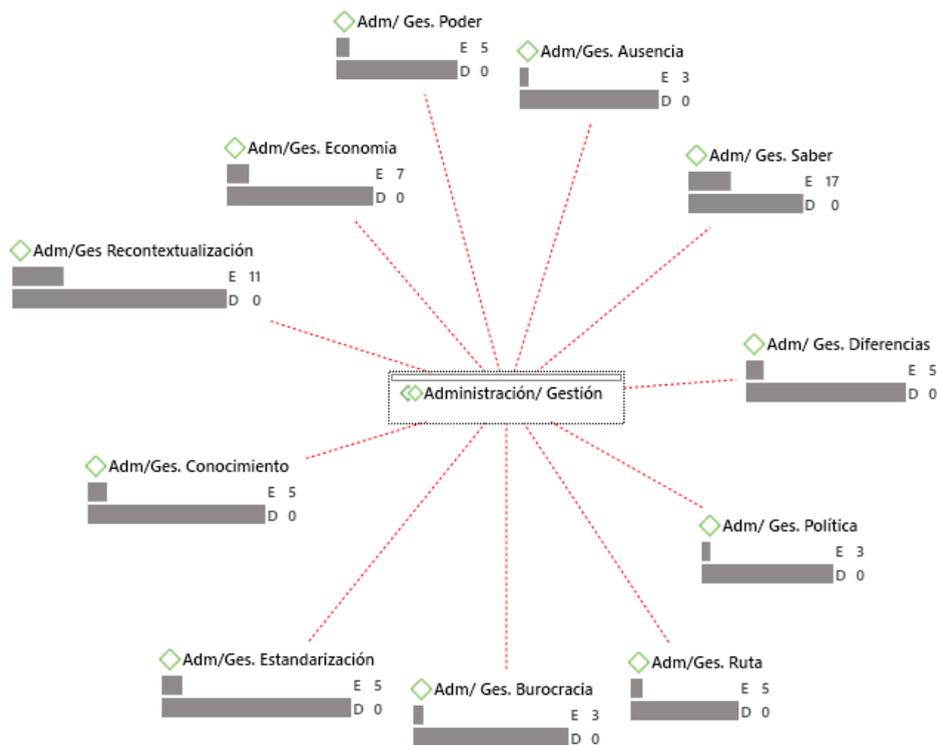


Figura 4. Grupos de códigos de la familia Administración/Gestión.

Fuente. Elaboración propia tomando de ATLAS.ti 8

En los datos anteriores, se evidencia, de entrada, la prevalencia de tres códigos puntuales: saber, recontextualización y economía. Es necesario tener presente que los códigos expuestos son producto del proceso de análisis inductivo, generado desde el proceso de codificación de las entrevistas; se constituyen en códigos in- vivo que presentan un alto valor descriptivo de las unidades de sentido de los textos transcritos desde las voces directas y fieles de los investigados. A lo largo de este proceso para favorecer la claridad y coherencia analítica se va configurando un diccionario que entrega una “Etimología concertada”, que emerge de proceso de codificación (lo que dicen los discursos) y lo que dice la literatura proveniente de la revisión bibliográfica depositada en Mendeley. Este diccionario permite tener puntos de asidero para el proceso analítico

## 5.2. ANÁLISIS

5.2.1. *Administración y Gestión: dos nominadores curriculares a diferenciar*

La ambigüedad conceptual entre los términos es innegable, para muchas personas (expertos, curricularizadores, estudiantes, egresados y funcionarios) son lo mismo e incluso los utilizan como sinónimos (esto puede hablar del proceso de falta de profundidad epistemológica sobre el asunto), por otro lado, hay quienes (los pocos), consideran que hay grandes diferencias. La falta de un consenso epistemológico genera confusión y para el campo específico de la E. F. puede retrasar los procesos de desarrollo teórico y confundir los procesos prácticos de despliegue profesional, puede confundir los roles profesionales y generar procesos de intrusión profesión.

Algunos autores coinciden en este cuestionamiento (Cardona, Padierna, Córdoba & Gonzáles, 2013) interrogando y dando sentido a la confusión conceptual dada por el uso indiferenciado de las dos categorías. Todavía no quedan claros los límites, las intercepciones, los puntos de encuentro y desencuentro que configuran la relación entre ambas categorías. Una indeterminación que afecta el campo semántico del campo.

Un experto temático de la Universidad Nacional de la Plata plantea una necesaria diferenciación:

el concepto de administración y sus implicaciones epistemológicas estarían más conectadas con los afanes de la modernidad y del capitalismo, y el concepto de gestión nos permitiría una mejor apertura para otras opciones que uno pudiera ver en este campo, quiero decir, que la administración lleva la carga de la modernidad y el capitalismo desde sus afanes hegemónicos y el concepto de gestión podría liberar un poco de epistemes alternativas, por ejemplo la gestión del buen vivir, o la gestión de la vida; articular con otros tipos de problemáticas. (Entrevistado 1<sup>2</sup> (E1), Argentina, 2020).

Se puede leer entre líneas la idea, del investigador argentino, de atribuir una mayor posibilidad de alcance a la categoría gestión, a la hora de nominar y significar la selección de cultura curricular correspondiente. Cuestión que cobra mayor sentido cuando se observa que un profesional del campo en este apartado del plan de estudio no debe limitarse a recibir conocimientos, capacidades y competencias solo del “orden deportivo”; pues como lo sugiere Duque (2012), la selección de cultura es para el campo de la E. F., y el campo es muchos más denso que el subsector deporte, dice él que cuando hablamos del campo hay que contar con: el deporte, el rendimiento y la competición; la actividad física para la promoción y la prevención en la salud; la pedagogía, la educación y la escuela; y por último el juego, el ocio, la recreación y la lúdica. Además, esta selección de contenido transiende sin desconocer componentes instrumentales y técnicos de la administración.

Otra postura de un experto encargado del contenido de administración y gestión en una universidad de Chile manifiesta que:

<sup>2</sup> Licenciado en E. F. de la Universidad Nacional de la Plata, Magister en Investigación Educativa de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile. Reconocido como pionero y titular de cursos relacionados con la Administración y Gestión en el currículo del programa de formación de profesionales del campo en la Universidad Nacional de la Plata. Ha escrito innumerables artículos, capítulos de libros y libros sobre el tema, poniendo atención en problemáticas epistemológicas, pedagógicas y curriculares.

la administración esta supuesta [implícita] en la gestión (...) me parece que está bueno pensar que gestionar no es solo administrar; uno puede administrar muy bien lo que ya está; gestionar me parece que supone la política y la política supone siempre más allá (...) la política siempre va más allá de lo que algunos suponen [implica] un cambio (...), lo cual me parece que si abre otras formas de pensar, incluso, la propia epistemología, la ciencia, la escuela, el Estado. (Entrevistado 2<sup>3</sup> (E1), Argentina, 2020)

Aparece desde este horizonte chileno sobre el tema, nuevamente, la gestión como una alternativa de mayor calado; en este caso, es evidente que la administración se entiende como parte de la gestión y no al contrario, y no como sinónimo. Tenemos en cuenta que este investigador chileno, o sea, lleva más de veinte años defendiendo y plasmando esta nominación curricular en el plan de estudios, no solo de su universidad sino de otros programas que formando los profesionales del campo en Chile. Esto es consecuente con una idea que en Medellín viene sosteniendo Cardona *et al.* (2013) la idea de la gestión como una evolución del término administración (p. 1467). Va ganando prevalencia una tendencia en la región que concibe la gestión como nominador alternativo de un importante componente curricular que desbordan los alcances tradicionales del nominador administración.

En entrevista con un segundo experto argentino, continuador de las ideas curriculares críticas del primero, quien realizó su tesis de maestría asesorado por el primero y con tema “La gestión en E. F.: Un análisis político”, en la entrevista es toma posición: concibe el tema de la gestión como contenido central en el campo, para él no son sinónimos pero tienen vínculo y piensa, que la gestión siempre va ligada a un hacer que implica planificación, programación, racionalidad, diseño, un hacer que se programa en virtud de los objetivos y de las intenciones, veamos:

En primera instancia la gestión; siguiendo ese análisis riguroso que yo hice (...) siento que encontré dos cosas: la primera de ellas es que hay una vinculación de la gestión con la administración; no encuentro que sea lo mismo gestionar que administrar, pero si hay una vinculación muy importante. Por otro lado, la gestión siempre va ligada a un hacer, lo que pasa es que ese hacer que nosotros encontramos esta, te podría decir, planificado, programado, diseñado; no es que es un hacer sin ninguna racionalidad, por decirlo de alguna manera, hay una planificación, un diseño, una programación que permite la idea de ese hacer. Este no es un hacer que te lleva para cualquier lado, sino que ese hacer, insisto, se planifica, se diseña, se programa en virtud de los objetivos, de las intenciones que se tengan, obviamente. (Entrevista No.2, Argentina, 2020).

---

<sup>3</sup> Licenciado en E. F. de la UNLP, Magister en Educación Corporal en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, su tesis se denomina: La gestión en E.F: Un análisis político. Reconocido como uno de los continuadores de las ideas del primer experto entrevistado, animador permanente de los procesos de ajuste y transformación curricular del programa de la UNLP del programa de E.F y educación. Ha escrito artículos, capítulos de libros y libros, igualmente ha desarrollado investigaciones sobre el tema de la administración y gestión y su problemática política, epistemológica.

El énfasis que hace este autor sobre el “hacer” parece constituir es un factor característico de la gestión que permite diferenciar la lógica de la administración y la lógica de la gestión. Etiológicamente administrar tiene raíz en el término *ministerium* que significa servir y en la actualidad su uso denota disponer de bienes, mientras que gestionar tiene raíz e el termino *gestos* que significa llevar a cabo y en la actualidad su uso denota diligencias para un deseo o negocio (Torres & Mejía, 2006, p. 115). También para Cardona *et al.* (2013) el “hacer” es un factor distintivo entre ambos conceptos, en un paralelo se plantea que gestión indica puesta en marcha mientras administración diseño de la organización” (p. 1476) dejando en evidencia el asunto de la acción como factor diferenciador.

En este punto hay algunas aproximaciones que permitir discernir entre la noción de gestión y administración, pero aún es muy complejo delimitar las fronteras entre un término y el otro. A continuación, se analizan las dos categorías desde dos referencialidades:

#### 5.2.1.1. Los términos del saber y lo económico

Habitualmente en la literatura el concepto más preciso que vincula la gestión con el campo de la E. F. es la Administración deportiva (Sports Management) y últimamente, gestión deportiva. Este último aparece recientemente en el Sistema Deportivo. Sin embargo, no está plenamente incorporado. Su primera acometida europea «oficial» tuvo lugar, hace relativamente poco tiempo, en 1987 por el Comité de Desarrollo del Deporte del Consejo de Europa (Mestre, 2013, p. 3).

Es innegable que “el mayor cuerpo teórico de la gestión y administración en E. F. se ocupa de las prácticas deportivas” (Lescano, 2013, p. 13). Se evidencia de entrada un interés que discrimina los demás subcampos constitutivos del campo (la actividad física para la promoción y la prevención en la salud; la pedagogía, la educación y la escuela; el juego, el ocio, la recreación y la lúdica). Véase figura 5.

Se consideran reduccionistas los conceptos de gestión y administración deportiva, por focalizar la atención en el deporte como protagonista hegemónico del campo de la E. F.; en nuestro estudio hemos ido encontrando que es un subcampo más; esta asignación ha llevado a muchos problemas en la construcción curricular para los procesos de formación de los profesionales del campo; es así como en algunos programas se forman licenciados en E. F. con una selección de cultura curricular de solo deporte, deportivismo extremo, situación que lleva a que los educadores físicos solo se piensen como agentes del deporte, incluso del deporte de rendimiento, federado

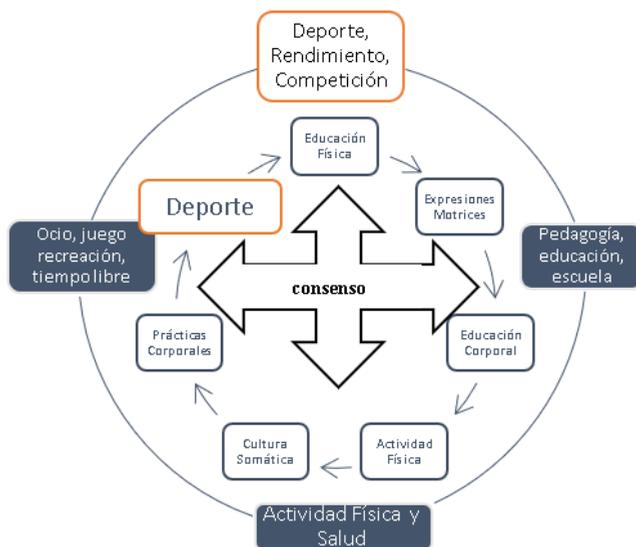


Figura 5. Campo y subcampos de la E. F.

Fuente. Elaboración propia inspirado en (Arboleda, 2018); (Duque, 2012); (Benjumea, 2010); (Moreno, 2010); (Cadavid, 2009); (Murcia & Hurtado, 2013).

El cuestionamiento se hace a la manera como se viene seleccionando los contenidos de la “Administración y la Gestión” enmarcados sobre una lógica prevalentemente economicista y conectada con lo deportivo (deporte federado, espectáculo, competencia, marketing, política, normativa). Un profesor argentino que ha servido este seminario a lo largo de muchos años en la Universidad Nacional de la Plata, de hecho, uno de los pioneros de este apartado curricular, expresaba que:

el deporte por lo menos en el mundo académico que yo conozco, es tratado desde el lado de la economía y lo que más vende del deporte. El director de la carrera de Barcelona [E.F] fue director de socios del club de Barcelona, o sea, que es un contador, yo lo quiero mucho porque es amigo mío, pero es un contador; su preocupación es cuantos baños hay en el estadio para que la gente, en el entre tiempo, tenga tiempo de ir al baño y volver y no perderse nada del partido, porque cuantos más baños hay menos colas se arman, por lo tanto, más rápido vuelve la gente del entre tiempo. Eso está bien, el negocio del Barcelona, pero desde el punto de vista del deporte no tienen ningún aporte. (Entrevista No.1, Argentina, 2020).

El profesor argentino puede tener razón, bien para el Barcelona que tiene un contador o economista capacitado, que sabe de logística, de infraestructura y equipamiento deportivo; pero los requerimientos de gestión que requiere un profesional del campo no se circunscriben a un asunto tan puntual al que accede un profesional a través de una diplomatura o una especialización. El contenido de gestión va mucho más allá de aspectos tan reducidos al interés económico de un grupo de poderosos accionistas.

Se evidencia como gran parte del conocimiento se construye y está sometido a paradigmas de otras áreas del conocimiento como las ciencias económicas (administración de empresas, contaduría, economía, derecho, etc.) lo cual direcciona la gestión o administración del campo de la E. F. en la vía del ánimo de lucro e interés predominantemente economicistas.

La mayor cantidad de producción en esta temática parte de los parámetros dados por la administración en general, esto según Cardona *et al.* (2013) motivado por el incipiente desarrollo desde el área de la E. F. que hace parte de las ciencias de la educación (p. 1477). En esta misma línea un experto entrevistado cuenta:

Entre 2002 y 2003, el 100% de los artículos a los que yo accedía de revistas de divulgación y científicas, estaban escritos por economistas. Casi todos los cursos a los que yo asistía respecto a la gestión, cursos así de un día o dos (cortos), el posgrado no había florecido aun en Argentina, si en Latinoamérica, pero no en Argentina. [Estos] también estaban dados por contadores, administradores, economistas. (Entrevista No.1, Argentina, 2020).

Se percibe desde allí, una tendencia a disponer de docentes formados en áreas de las ciencias económicas para impartir estos cursos, nunca alguien del campo de la educación o de la salud, o del ocio; incluso se puede identificar una cierta preferencia por aquellos para darle lustre y distinción al curso, no importan la capacidad recontextualizadora en lo epistemológico del ponente, importa su origen en “las ciencias madre”.

La administración y la administración deportiva pertenecen según el Ministerio de Educación Nacional (2020), a áreas de conocimiento diferentes, por un lado, la administración hace parte del campo de las ciencias económicas y la administración deportiva pertenece a las Ciencias de la Educación. Siguiendo esta misma idea, la mayor parte del saber existente vinculado con la administración deportiva (sin desconocer sus aportes al campo E. F.) gira en función de objetos de estudio diferentes a los de la E. F., donde la educación, la salud, el bienestar, las prácticas corporales, el cuerpo, la recreación y el desarrollo humano brillan por su ausencia, en los indicadores e informes que destacan resultados económicos para evaluar el impacto de los programas.

Escuchando a los expertos curriculares, parece que, la gestión es un concepto más amplio que la administración, no se reduce al proceso de planificación y seguimiento de los pasos del proceso administrativo. La gestión permite estar inmersos en la ejecución del plan de manera directa y así poder de manera eficiente, y así poder encaminarse hacia los propósitos trazados. A continuación, una mirada detallada desde la perspectiva de un experto chileno que reafirma la idea de utilizar la gestión como prefijo para el campo de la E. F.:

[...] el profesor de E.F tiene dentro de sus propias actividades que ejercer funciones de administración y gestión; administración porque primero planificaba, pero a la par tenía que gestionar, y específicamente voy a hacer referencia a la clase de E.F. porque desde cuando se hace la práctica, en términos generales, hay una fase de inicio, una fase principal y una fase final. Estoy hablando del proceso de planificación normal de cualquier proceso de práctica en prácticamente cualquier parte del planeta ¿Pero esa fase de inicio cuánto tiempo tenía? ¿esa fase principal cuánto tiempo tenía? ¿y la fase final cuánto tiempo tenía? o sea, administración del tiempo. Después la misma

planificación debía tener qué materiales utilizar: colchonetas, lazos, pitos, cajones... recursos materiales; pero a su vez, la misma planificación debía tener objetivos, y hay un objetivo general y unos específicos propios de la sesión, o sea, fueron aplicándose todos los contenidos de la administración en proceso de planificación en el aula y una actividad que no tiene “ninguna denominación o asociación con la gestión” pero: ¿quién tenía que hacer la clase?, el profesor de E.F., ¡ah! el profesor gestiona la clase, gestión porque coloca los ritmos, ve cómo se van organizando, usa los recursos, distribuye el tiempo, señala las acciones que hay que hacer, o sea que es un líder, y ¿el profesor quién es?, el gestor de la clase en tiempos tradicionales y convencionales de cualquier clase de actividad física. (Entrevista No.3<sup>4</sup>, Chile, 2020).

Desafortunadamente hablando con egresados del campo, se ve el sesgo que produce una formación en gestión cerrada al deporte como único referente. Un egresado del programa de E. F. de la Universidad de Antioquia nos decía en una entrevista que:

[...] hasta el momento no me ha servido [el contenido visto durante la carrera sobre administración/ gestión] porque no he tenido la posibilidad de aplicar dichos conocimientos en un contexto específico. (Cesar<sup>5</sup> (E2), Colombia, 2019)

Además, otro egresado dice:

La formación en administración [y gestión] en la universidad fue muy poco significativa, la verdad recuerdo muy poco de esas asignaturas porque fue un paso, digamos, no muy sentido cuando vi contexto administrativo [en el programa se ven 3 ejes de contexto administrativo 1, 2 y 3] Lo que más recuerdo fue los temas de legislación educativa y todo lo que fue la formulación de proyectos; no recuerdo más.

La gestión puede ser un camino más coherente para el futuro profesional del campo de la E. F.; la idea de ver la administración solo como el proceso de planeación, organización, dirección y control (proceso administrativo) desvincula la mayoría de los actores del campo que se encargan de dirigir clases, entrenamientos, prácticas corporales; una laboral que se queda en los papeles y computadores. La gestión cobra coherencia y sentido en el campo porque la mayoría de los profesionales se desempeñan en cargos donde aparte de planear (administración) deben ejecutar, hacer o desarrollar, tomar acción en lo planeado (gestionar). De este modo cobra sentido, coherencia e importancia el contenido de gestión en la formación inicial de los profesionales del campo.

La gestión deportiva, para este caso que se toma la E. F. como paraguas más incluyente para el campo, se queda corta en un solo subcampo, por lo cual se propone una gestión para el campo de la E. F. donde se tengan unos criterios generales emergentes del saber propio

<sup>4</sup> Licenciado en Educación, UMCE, Chile. Mg. Educación, UMCE, Chile. Dr., U. de Barcelona, España. 2002. Coordinador de la Maestría en Gestión Deportiva de la UMCE. Es considerado en Chile como uno de los líderes y pioneros del sector Administración/ Gestión como contenidos de los programas que forman profesionales del campo. Consultor y promotor de eventos y redes de dicho sector en su país y en el exterior. Ha escrito innumerables artículos, capítulos de libros y libros sobre el tema.

<sup>5</sup> Licenciado en E. F. de la Universidad de Antioquia, Profesor de iniciación deportiva (Fútbol) en el Programa Recreodeportivo UdeA. Ex jugador de fútbol profesional y destacado por buen desempeño académico.

del campo y algunos específicos que se ajusten a las realidades propias y requerimientos de cada subcampo (Educación, salud, recreación, etc.).

### 5.2.1.2. *La diferenciación de los nominadores Administración y Gestión demandan una recontextualización (Resignificación)*

La recontextualización se entiende en la idea de Bernstein & Díaz (1985) donde la define como “La operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes contextos llegan a ser desubicados o reubicados en el espacio pedagógico” (p. 16), contribuyendo en este caso, a repensar la relación de los conocimientos provenientes de otras disciplinas o campos del conocimiento, para incluirlos en el campo de la E.F y poder encontrarles aplicabilidad a la realidad de los diferentes roles del Educador Físico.

Un experto temático chileno dice, en relación con la recontextualización, que la administración y la gestión cuando se llevan al currículo se deben adoptar de manera “problematizadora”, subraya que:

uno exporta elementos de otros campos, pero los tiene que asociar a la especialidad, con los niveles de exigencia del ejercicio de lo que va a hacer dentro de la especialidad, si alguna persona le gusta esta área y quiere profundizar y especializarse en esta, para ello están los posgrados. [...] Si yo le exijo lo que tiene que saber un contador auditor, ninguno de esos conocimientos o los mínimos, son los que va a utilizar en la realidad práctica (Entrevista No.3, Chile, 2020).

En este sentido, se vislumbra la posibilidad de tener dentro del currículo de formación inicial de los profesionales del campo, saberes específicos de dos tipos, tal como lo plantea Moreno *et al.* (2009), uno donde provienen de cualquier otro tipo de campo sin contextualizarse por la problemática de la E.F y otro donde por medio de la investigación, del análisis curricular, de la revisión epistemológica, ha sido “adaptado” a las necesidades de formación del campo (p. 77).

En un trabajo audiovisual realizado con egresados de la Universidad de Antioquia como parte de la base empírica de este estudio (Trejos, 2019), un profesional del campo cuenta cómo fue su experiencia durante su formación inicial con el contenido de administración/gestión, plantea que:

El contenido de la gestión y la administración es súper importante para los Licenciados en E.F, pero creo que, se le debería dar un enfoque en el que los educadores físicos, independiente del campo en que después se puedan desarrollar profesionalmente, se le vea una aplicabilidad de todos esos conceptos y todo ese conocimiento, creo que está faltando mucho [...] ver una aplicación más acertada y cercana a la realidad, lo que puede vivir uno en el campo, independiente del campo en que pueda ejercer [el deporte, el rendimiento y la competición; la actividad física para la promoción y la prevención en la salud; la pedagogía, la educación y la escuela; el juego, el ocio, la recreación y la lúdica] (Maribel<sup>6</sup> (E8), Colombia, 2019)

<sup>6</sup> Licenciada en E. F. de la Universidad de Antioquia, profesora del área en colegio privado de la ciudad de envigado. Alumna destacada durante toda su formación académica, por su rendimiento como estudiante y deportista representativa de fútbol de salón.

El campo de la E. F. recibe permanentemente saberes de otros campos de conocimiento. La medicina, el derecho, la economía, la administración, la psicología... esta situación es un arma de doble filo, porque puede ayudar a desarrollar y generar nuevas epistemes para el área e incluso contribuir al desarrollo de esta desde diversos puntos de vista, pero también hay que ser cuidadosos para no perder de vista los fines propios y quedar sumergidos en los intereses particulares de otras áreas del conocimiento (el campo estaría siendo colonizado). Específicamente la administración y la gestión del campo ha fundado su lógica, como se ha mencionado antes, en las teorías y lógicas de las ciencias económicas sin procesos previos de recontextualización o resignificación.

Se vislumbra como la mayor parte de desarrollo en el contenido de administración/gestión se fundamenta en las ciencias económicas y administrativas, y esta como se ve relacionada con el subcampo deporte.

Para Chalip (2006), el deporte (entendido aquí como campo matriz) ocupa un lugar destacado en la sociedad por su éxito social y económico. Destaca cinco aspectos que lo legitiman como un fenómeno cultural de gran interés: la salud, su contribución a la socialización, el crecimiento económico, el desarrollo de la comunidad y el orgullo nacional. El valor que adquiere el deporte en cada una de esas dimensiones depende en gran medida de cómo este se gestiona (p.1), es por esto por lo que tener una orientación clara sobre la gestión va a tener implicaciones directas en la realidad de los profesionales del campo y sus prácticas. Véase la figura 6.

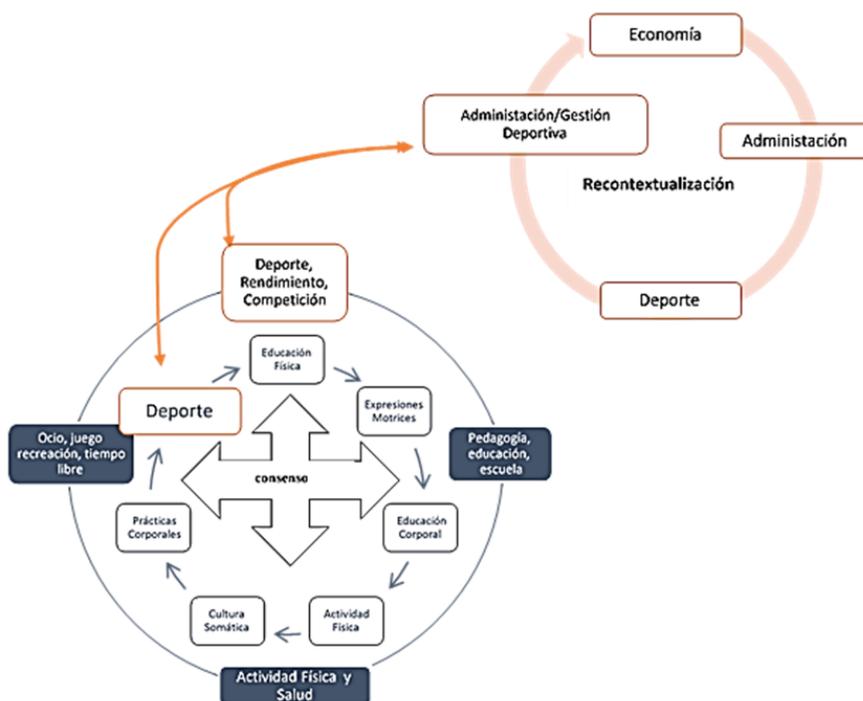


Figura 6. La interdisciplinariedad ¿cómo dialogo colaborativo o cómo colonización?

Fuente. Elaboración propia.

En la ilustración 7 podremos observar como Chalip (2006) propone dos rutas para la generación de teoría para el campo de la gestión deportiva:

En el primer caso, ubicamos lo que llamaríamos la **ruta de apropiación (*derivative model*)**: trasciende la mera aplicación de teorías de otros campos, testeándolas, valorando su relevancia y variándolas para hacerlas propias adaptándolas e integrándolas al contexto específico del deporte, teniendo en cuenta sus demandas.

En el segundo caso, ubicamos lo que llamaríamos la **ruta autónoma (*sport-focused model*)**: Desarrolla teoría desde el propio contexto de la E. F. o el deporte, según se entiendan como campos universales, la teoría nace del campo para el campo (desde el propio campo y sus demandas); a partir de aquellas particularidades del campo que requieran de una teoría.

Chalip presenta las rutas que se han utilizado en la producción teórica, en las instituciones estudiadas parece, según los entrevistados, que se impone la ruta apropiativa, lo que estaría diciendo que en la región el campo de la gestión de la E.F no ha logrado su mayoría de edad, quiere decir que no ha logrado su autonomía; es dependiente y es proclive a la colonización, tendría que fortalecerse la investigación y generación de conocimiento propio para buscar colaboración interdisciplinaria y practicar con otros campos la transdisciplina, sin los riesgos de la pérdida de autonomía. Se quiere llevar a la segunda ruta (autónoma) pero ella implica desarrollar los grupos de investigación, la interacción interdisciplinaria, la producción académica, el desarrollo de pregrados y posgrados en el campo de la gestión aplicada, y en esto, en la región se ven pasos significativos.

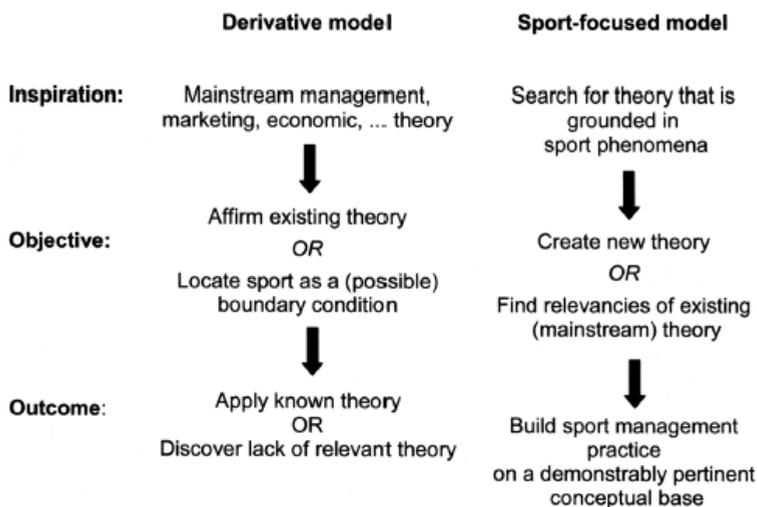


Figura 7. Rutas para la generación de teoría en la gestión del deporte

Fuente. (Chalip, 2006).

Otra posible ruta de generación de conocimiento para este caso, con relación al componente de la gestión deportiva se puede entender desde la siguiente teoría:

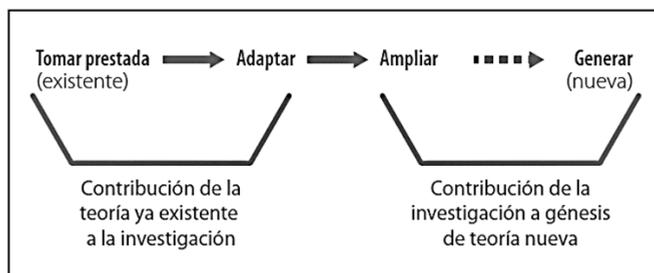


Figura 8. Modelo para generar teoría en la gestión del deporte.

Fuente. (López, Añó & Villamón, 2019, p. 279).

Este modelo debe ser pasado por un filtro crítico porque categorías como prestada, adaptar, ampliar, pueden conducir a una generación no de nueva teoría, sino de teoría dependiente del campo madre; depende del préstamo y de los intereses del préstamo o el prestamista, podría estarse produciendo un proceso de colonización disciplinar, por eso el llamado a pasar ese proceso de “transferencia” por el filtro recontextualizador, para garantizar la independencia y autonomía, en este caso, del campo de la E. F., que sería la receptora de tales aportes de la disciplina “donante”, generalmente estos préstamos tienen costos: imponen manuales, profesores, modelos investigativos, etc.

## 5. CONCLUSIONES

En análisis de los discursos cambió la ecuación epistemológica  $A/G \times A$  y  $G$ . La administración y la gestión no son sinónimos, su uso indiscriminado surge de la poca presencia de este contenido en la formación inicial. la nominación gestión parece ser una mejor alternativa para nombrar esta selección cultural dentro de los planes de estudio, esto porque aparece la administración dentro de los procesos de gestión, y no solo se encarga del proceso administrativo (planeación, organización, dirección y control) sino que se encarga de ejecutarlo y hacer que sucedan las cosas.

La gestión suena más cercana para el campo de la E. F. porque se ajusta a la realidad de la mayoría de los perfiles profesionales, donde aparte de planear, organizar... se debe ejecutar las sesiones de clase, de entrenamiento, de recreación, de actividad física, etc. Una labor que no se queda en los papeles, en las oficinas, los computadores, sino que se desarrolla en las aulas, en los coliseos, canchas, piscinas, en los gimnasios, etc.

Se concluye que la inscripción de la selección de cultura en los planes de estudio con la nominación administración tiene tintes más tradicionales, instrumentales, técnicos y deportivo-empresariales, y la nominación por la vía de la gestión anuncia un tratamiento más contemporáneo, amplio, genérico y abarcativo de una selección de cultura que va más allá (sin negarla) de la administración deportiva, interesándose por asuntos relacionados por la gestión educativa, pedagógica, didáctica, gestión de la recreación y el ocio, de la actividad física y salud, gestión del conocimiento.

Se concluye que en la selección de cultura para los planes de estudio hay una tensión significativa entre el contenido administración y gestión; el contenido administración tiene

un sentido más tradicional, instrumental, técnico y deportivo-empresarial, y el contenido de la gestión revela una selección pasada por una problematización curricular asociada a requerimientos contemporáneos al campo: complejos, interdisciplinarios, abarcales, de una selección de cultura que no se reduce al alcance de los procesos administrativos del subcampo de la administración deportiva; interesándose por asuntos relacionados por la gestión educativa, pedagógica, didáctica, por la gestión de la recreación, el ocio, la actividad física y salud; por la gestión del conocimiento, de las prácticas, de la infraestructura, de la economía, del talento humano, del campo.

El uso hegemónico, histórico y contemporáneo está inclinado hacia el concepto tradicional de administración deportiva muy unido al deporte y a los manejos económicos de este subcampo. Hay muy poca exploración de los alcances de la administración y la gestión en otros sectores del campo como la educación, el ocio, la recreación, la lúdica, la actividad física y salud, que se resuelven más por la vía de los posgrados, pero no por la vía de la formación de base; cuestión que entrega un profesional del campo con dificultades para asumir la gestión en función de las diversas demandas que se hacen al campo.

Se intenta levantar una idea del estado de la cuestión del componente administración / gestión en los planes de estudio que forman los profesionales del campo en América Latina.

Con relación al saber, aún no hay consenso, en la ambigüedad que algunos investigadores del campo descubren sobre la nominación administración y la nominación gestión, algunos tienen claro que para el campo de la E. F., la categoría rectora es la gestión y para el campo del deporte la categoría rectora es la administración deportiva; esto se da en la medida que no existe hoy un consenso en la nominación del campo, esto conlleva el nombrar por campos, a dos subcampos: E. F. escolar y Deporte. Como planeaba un experto argentino:

un problema [...] central, que está en el saber y que determina, sin ninguna duda, como se ejerce el poder es bueno: ¿qué es el deporte? ¿qué es la gimnasia? ¿qué es el juego? ¿qué es la danza? eso no está claro en la disciplina y no está claro, no solo por la E.F; tampoco está claro en sus prácticas, prácticas que no terminan de avanzar en cuanto a su estructuración teórica, que permita definir ¿cuáles son los límites del deporte? ¿cuáles son los límites de la gestión del deporte? (E1, 2020).

Parece que va apareciendo la necesidad de un gestor investigador más que un gestor operativo, entendida la gestión investigativa como una auto y socio reflexión permanente. Una autorreflexión situada, permanente, constante, crítica, fundamentada, que vaya mucho más allá de la gestión prescriptiva.

Un proceso de recontextualización de la gestión para el campo de la E. F. va a requerir profesionales del campo especializados y con gran interés investigativo, que permita desde el uso equilibrado de las dos rutas en mención, la reconstrucción de una epistemología y una teoría del campo en la gestión; proceso que reconozca la producción externa, pero que se proyecte decididamente a la producción desde el interior del campo, en función de necesidades propias de saberes de otras áreas, pero con el filtro del campo de conocimiento propio. En esta vía de pensar la gestión desde los requerimientos propios de los educadores físicos y sus perfiles ocupacionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Recuperado de <http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>.
- Arboleda, R. (2018). Modos de las expresiones motrices. Paisajes y didácticas. *Educación Física y Deporte*. Recuperado de <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v35n2a10>.
- Benjumea, M. (2010). *La motricidad como dimensión humana*. In Instituto Nacional del Saber. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia Una Teoría Del Discurso Pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15), 1–41. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. Recuperado de <https://personales.unican.es/osorojm/ficheros/TEMA%201/Lectura%20Escudero.pdf>
- Bonafé, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Recuperado de <https://n9.cl/33u7mf>.
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 17–31. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie4922100>
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in social research*. Unwin hyman: London.
- Cadavid, L. G. (2009). The body in physical education defines thought: Perspectives on corporal education. *Estudios Pedagógicos* 35(2), 231-242. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Cardona, L., Padierna, J., Córdoba, M. & Gonzáles, E. (2013). *Fundamentos conceptuales en torno al área de la administración deportiva*. *Revista de Educación Física y Deporte*, 32(2), 1471–1478. Recuperado de <https://n9.cl/5u94>
- Chalip, L. (2006). *Toward a Distinctive Sport Management Discipline*. *Journal of Sport Management*, 20(1), 1–21. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-417208-1.00001-5>
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Madrid: Octaedro.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J., Bloom, H., Hartman, G. & Miller, J. (2003). *Deconstrucción y crítica*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Duque, L. J. U. (2012). *Un análisis parcial a la producción académica en el campo profesional de la educación física en Colombia*. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s0101-32892012000100010>
- Huergo, J. (2003). Los procesos de gestión. Material de lectura para los cursos de “Comunicación en las organizaciones públicas”. Provincia de Bs. As.: IPAP.
- Galván, J. (1994). *Tratado de administración general*. DF México: Trillas.
- Gálvez, C. (2017). La Primera infancia en los procesos de formación de profesionales en Educación Física, Recreación y Deporte y su Correlato en Campo. Universidad de Antioquia.
- García, B. (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. In *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Clacso.
- Giles, M. (2002). *La gestión en educación física como problema*. *Educación Física y Ciencia*, 6, 7-21.
- Lee, N. & Lings I. (2008). *Doing business research. A guide to theory and Practice*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Lescano, A. (2013). *La gestión en Educación Física: Un análisis político* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.872.pdf>.
- López, S., Añó, V. & Villamón, M. (2019). El campo académico de la Gestión del Deporte: pasado, presente y futuro. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(42), 277–287. Recuperado de [doi.org/10.12800/ccd.v14i42.1341](https://doi.org/10.12800/ccd.v14i42.1341)
- Mayorga, K., Marulanda, J., Vanegas, J., Guisao, J., Pérez, Y., Hernández, J. & Amaya, M. (2019). *Aproximaciones conceptuales sobre Administración Deportiva en la producción científica a*

- nivel internacional*. VIREF Revista de Educación Física, 8(1), 81–94. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/338015>.
- Mestizo, E. (2016). *Nunca pense en ser directora. La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos*. Revista Iberoamericana De Educación, 70, 115–130. doi: <https://doi.org/10.35362/rie70090>
- Mestre, J. (2013). *Componentes de la Gestión Deportiva. Una aproximación*. VIREF Revista de Educación Física, 2(2), 1–19. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/viref/article/view/15775>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-156293.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-156293.html?_noredirect=1)
- Morales, M. (2009). *La Organización y Gestión de las actividades físico deportivas en la Universidad: un caso práctico*. Málaga, España: Universidad de Málaga. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/2548>.
- Moreno, W. (2010). Educación corporal y etnoeducación. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*. Recuperado de <https://n9.cl/pqxfq>
- Moreno, W., Gaviria, N., Diaz, N., Pulido, S., Gomez, J. D., Betancur, G., ... López, A. (2009). *Del panorama curricular al sentido formativo del currículo escrito. El caso de la formación de los profesionales de la Educación Física en Antioquia*. In Universidad, currículo y educación física (pp. 53–79). Medellín, Colombia: Fonámbulos. Recuperado de [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2009/curriculo\\_2009.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2009/curriculo_2009.pdf)
- Murcia, N. & Hurtado, D. (2013). *Motricidad Escenarios de Debate*. Medellín, Colombia: Kinesis.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española, 23.ª ed.*, [versión 23.4 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Rodríguez, g., Gil, J. y García, E. (1996): Metodología de la investigación cualitativa, Aljibe, Málaga.
- Ruiz, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4. edición). Bilbao. Recuperado de <https://n9.cl/5gc4>
- Sacristán, J. (1990). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata
- \_\_\_\_\_. (2010). *¿Qué significa el currículum?*. In *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* Madrid: Morata.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa* (módulo cua; ICFES, Ed.). Bogotá: Arfo editores.
- Sparkes, A. C. & Smith, B. (2013). Qualitative research methods in sport exercise and health: From process to product. *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From Process to Product*, 1–280. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9780203852187>
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Hand- book of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). London: Sage.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research. what, why and how?* London: Sage.
- Torres, S. & Mejía, A. (2006). Una visión contemporánea del concepto de administración: revisión del contexto colombiano. *Cuadernos de Administración*, 19(32), 111–133. Recuperado de [https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuadernos\\_admon/article/view/4307](https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuadernos_admon/article/view/4307)
- Trejos, D. (2019). El contenido de Administración/ Gestión durante la formación profesional de los Licenciados en Educación Física. [*Archivo de Video*]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Hi-Ni0dxsmA>
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills-California: Sage.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular* (1era edición). Madrid: Narcea.
- Zapata, M., Zapata, C. & Gómez, Y. (2010). Gestión Y Características Administrativas De Las Ligas Deportivas Del Departamento De Antioquia 2000-2010. *Politécnica*, 6(11), 25–37. Recuperado de <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/165>



INVESTIGACIONES

El discurso formativo-punitivo del profesor universitario:  
relaciones de poder en la evaluación de estudiantes  
en formación inicial docente

The formative-punitive discourse of university teacher:  
power relations in the evaluation of students in initial teacher training

*Diana Flores Noya<sup>a</sup>, Nicolás Díaz Barrera<sup>a</sup>, José Alfredo Moncada Sánchez<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Universidad de Atacama, Chile.  
diana.flores@uda.cl, nicolas.diaz@uda.cl

<sup>b</sup>Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela.  
jmoncadas@unet.edu.ve

RESUMEN

Se trató de una investigación cualitativa con diseño micro-etnográfico contextualizada en la Universidad de Oriente, Venezuela. Su objetivo: conocer y comprender el discurso del profesor universitario atendiendo a las relaciones de poder que se establecen en la evaluación de estudiantes en Formación Inicial Docente. La muestra fue intencional conformada por 25 estudiantes cursantes de la asignatura Evaluación Educativa, de la malla curricular de Licenciatura en Educación con menciones quienes listaron frase y comentarios docentes en el contexto de la dinámica de clase. La información fue tratada a través del Análisis Crítico de Discurso emergiendo 4 dimensiones, a saber; intimidación, frustración, control mental y manipulación. Los resultados establecen que existe una dinámica permeada por una relación de poder y dominación sobre los estudiantes, la cual se expresa a través de frases y comentarios que generan tensión en la relación con estos últimos y que influyen en la formación del estudiante en FID.

*Palabras clave:* poder, dominación, evaluación de los aprendizajes, discurso evaluativo.

ABSTRACT

It was a qualitative research with micro-ethnographic design which is contextualized at the Universidad de Oriente, Venezuela. Its purpose: get to know and understand university teachers' discourse attending to the power relations established with students in initial teacher training. An intentional sample was considered, conformed by a group of 25 students, all of them taking the Educational Evaluation subject, belonging to the curriculum of the Bachelor of Education with mentions, who were asked to list phrases and comments expressed by university professors in their evaluation dynamics. A Critical Discourse Analysis was used to treat all the information, where 4 dimensions emerged by using Grounded Theory procedure, which are: intimidation, frustration, mind control and manipulation. The results establish that there is a dynamic permeated by a relationship of power and domination over the students, which is expressed through phrases and comments that generate tension in the relationship with the latter and that influence the formation of the student in ITT.

*Key words:* power, domination, learning evaluation, evaluative discourse.

## 1. INTRODUCCIÓN

*Die Grenzen meiner Sprache  
bedeuten die Grenzen meiner Welt<sup>1</sup>*

Ludwing Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*

El mundo en el cual vivimos es un entramado complejo de significados, símbolos y sentidos en el cual el lenguaje configura al mundo como máxima expresión de la interacción socio-cultural entre individuos y colectividades. Desde este escenario, el hombre como ser eminentemente lingüístico, modela sus acciones y pensamientos a través de la palabra. Estas llevan consigo un complejo de relaciones y pautas lógicas de comportamiento que son expresión de la huella social de cada sujeto. En consecuencia, es posible afirmar que la conducta lingüística del individuo expresa lo que éste último siente como ser humano y como parte activa de dinámicas y prácticas inmersas en la sociedad y la cultura.

A partir de lo anterior, se considera que el lenguaje es marca de vida e interacción simbólica y social (Jiménez, 2013) por lo que no puede pasar inadvertido su análisis a partir de las implicaciones semióticas en el campo educativo. De esta manera, se trata de un contexto en el que el lenguaje se configura como un organismo matricial que organiza, crea, direcciona, dialoga, erige y condiciona la acción educativa. Así, el lenguaje se constituye como herramienta vital para el proceso enseñanza-aprendizaje y su devenir en el campo social (Camargo & Hederich, 2010; Ribes-Iñesta, 2007).

La investigación en torno al lenguaje como dotación de signo de aprendizaje desde el ambiente educativo, implica adentrarse en los procesos y subprocesos que allí acontecen. Supone conocer, entre otros aspectos, lo que interviene en la dinámica profesor-estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello a partir de las inter-retroacciones comunicativas que se establecen entre estos agentes, es decir, el lenguaje que se emplea sistémicamente o el discurso pedagógico utilizado por el profesor.

En esta indagación se dirige la atención a ese lenguaje que, en su modalidad de discurso, es empleado por el profesor universitario para fortalecer su accionar pedagógico y, en consecuencia, evaluativo. El discurso supone una interacción comunicativa (oral y escrita) que se encuentra inevitablemente presente en todas las actividades sociales y culturales integrales en las que se ve inmerso el ser humano. De esta manera, su estudio no solo contempla la competencia lingüística como rama investigativa sino, por el contrario, se asume que precisa de la articulación pragmática con otras ciencias y disciplinas que hagan posible su comprensión como fenómeno inter-transdisciplinar (Morin, 2001; 2006).

En relación a la evaluación, cabe señalar que ésta se constituye en sí misma en un proceso que (en la mayoría de los casos) genera estrés y presión innecesaria en quienes son evaluados. El deseo por aprobar la asignatura y obtener una buena calificación ha desdibujado con el tiempo el valor formativo de la evaluación. Si al panorama anterior le añadimos un discurso docente permeado por una dinámica evaluativa el resultado será un clima que generará en los estudiantes desconfianza e inhibición para preguntar en caso de dudas o para aclarar desacuerdos.

De allí la importancia de adentrarse en el discurso evaluativo del profesor universitario, como mecanismo de poder. Desde esta perspectiva, el Análisis Crítico del Discurso (ACD)

<sup>1</sup> Los límites de mi lenguaje son, a la vez, los límites de mi mundo. Traducción libre del alemán.

trabajado por Teun Van Dijk (1989; 1991; 1993; 1996; 1998; 2001) se asume como la perspectiva teórico-metodológica que hace posible ingresar en el estudio de los vínculos entre discurso, ideología, poder y sociedad. Por tanto, el propósito fundamental de este trabajo estriba en analizar el discurso expresado en la práctica evaluativa del profesor universitario, atendiendo a las relaciones de poder que se establecen en la dinámica evaluador-evaluado.

## 2. EL LENGUAJE COMO RECURSO DISCURSIVO

Hemos manifestado que el lenguaje es el artificio principal que forma el discurso. Para su estudio en la investigación tomaremos la teoría lingüística formulada por Ludwig Wittgenstein. El pensador señala que el lenguaje “no es sino el conjunto de todas las proposiciones posibles, (oraciones) siendo estas últimas las que conforman la unidad constitutiva y funcional del sistema” (Albano, 2006, pp. 26-27).

¿Cómo funciona el lenguaje es su teoría del reflejo? Si el mundo consiste en la totalidad de los hechos que suceden en él, que son hechos atómicos y, a su vez, éstos son una combinación de objetos compuestos por cosas. Lo mismo sucede con el lenguaje. Este instrumento en sus componentes esenciales, es decir, las proposiciones se corresponden a la estructura del mundo. Estas proposiciones a su vez se dividen en proposiciones atómicas según la condición y naturaleza de los hechos. En este caso, según la teoría, el criterio de verdad está en la identidad que se establece entre la proposición con respecto al hecho descrito. Entonces en esta primera parte, el lenguaje como reflejo exige la concordancia entre el signo y el hecho.

Ahora bien, en una segunda etapa, el filósofo hace un viraje a su concepción que igualmente es valedera como la primera para el análisis del discurso. Ya el lenguaje es reflexionado desde el significado. Señala en el *Tractatus* “el significado de una palabra se hace explícito por medio de la cosa que esta designa” (Albano, 2006, pp. 30-31). Y posteriormente, en *Investigaciones filosóficas*, establece que “las normas de uso y el contexto social... quienes establecerán la función que deban cumplir el significado” (2006, p. 31).

## 3. EL DISCURSO COMO ACCIÓN SOCIAL

El discurso es un caso de comunicación, porque el lenguaje es un medio por el cual las personas comunican las ideas, las creencias, las emociones formando parte de sucesos sociales más complejos, como las actividades escolares en un aula. Partiendo de lo señalado, van Dijk (2002, p. 22), indica que el discurso debe identificarse tres dimensiones: “a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y e) la interacción en situaciones de índole social”. Estos tres elementos confluyen en la formación del discurso.

Es de notar, quienes estudian el discurso al analizar van más allá de la frontera de la oración porque estudian cómo influyen en la forma de las oraciones otras oraciones próximas en el texto o la conversación, así como el contexto socio-cultural que rodea a la comunicación. Entonces para un buen análisis del discurso es necesario conocer cómo las proposiciones son influenciadas por proposiciones previas del texto o de la conversación. Dice Van Dijk (2002): “no es necesario ser un analista del discurso para saber que el

significado de una oración determinada depende de lo dicho (significado) previamente” (p. 29). Es importante señalar que no sólo el significado es necesario para comprender el discurso, sino necesita de otra noción como lo es la referencia. Indica el autor: “el modo como el discurso y sus sentidos se relacionan con los sucesos reales o imaginarios de los cuales se habla, es decir, los referentes” (van Dijk, 2002).

Es importante señalar que el discurso no solo corresponde a un conjunto de oraciones estructurales, sino también participan otras acciones de la persona. Para Van Dijk (2002, p. 31), ellas serían: “la producción de sonidos, la gestualización, la construcción de representaciones semánticas o la realización de actos de habla, ..., así como formas de interacción como la toma de turnos, la formación de impresiones, la negociación, la persuasión...”. Entonces, lo visto hasta el momento, infieren que el discurso es una complejidad de elementos que se interrelacionan para la comprensión de la comunicación. En este sentido, quienes hacemos uso del lenguaje buscamos ser comprendidos, es por ello, que comunicamos ideas como miembros de grupos sociales, “para informar, persuadir o impresionar a los otros o bien para llevar a cabo otros actos sociales en situaciones, instituciones o estructuras también sociales” (Van Dijk, 2002).

En síntesis, ¿qué es el discurso? “Es una acción social, dentro de un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez forma parte de estructuras y procesos socioculturales más amplios” (Van Dijk, 2002, p. 32). Por tanto, es intrínseco a la sociedad.

#### 4. EL DISCURSO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

El profesor universitario tiene un rol trascendental en la formación profesional del estudiante, este viene dado por su capacidad para hacer posible que éste último reflexione y reconozca los avances en su proceso formativo, sienta la necesidad de superar sus fallas y debilidades, a la vez que consolide paulatinamente todas las habilidades, competencias y requerimientos propios de la profesión docente. Desde este contexto, cobra significado el discurso empleado por el profesor para establecer la dinámica comunicativa con sus estudiantes (Chong, 2009). En la práctica, es el profesor quien asume la responsabilidad de la preparación y gestión de la clase, por lo que no es de extrañar que conceda mayor atención y énfasis a los aspectos relacionados con la organización y administración de los contenidos programáticos de la materia que imparte, dejando de lado la naturaleza de su discurso pedagógico. Por lo general, éste asume su alocución expresando sus opiniones y puntos de vista sin detenerse a considerar el impacto de sus palabras en los estudiantes (Fonti, 2014; Brunner, 2000).

El discurso del profesor universitario en el aula denota una organización específica que se refleja en el sistema lingüístico que emplea, es decir, supone un conjunto de pautas de comportamiento que condicionan las actividades. Se trata de un discurso que debe propiciar la interacción con los estudiantes, basada en el respeto, la empatía y la reciprocidad a fin de fomentar que éstos sean hablantes activos dentro de la dinámica de su propio proceso formativo. Así el profesor universitario genera lazos instrumentales a partir del lenguaje donde los discursos son parte activa en las vivencias/experiencias del estudiante en su formación inicial (Parodi, 2008; Valerio-Ureña & Rodríguez-Martínez, 2017).

Sin embargo, es posible reconocer en ocasiones que el discurso empleado por el profesor universitario se caracteriza por ser desigual y poco paritario. Es el profesor en su

rol quien ejerce el control y dirección del discurso, lo que, evidentemente, condiciona y limita la interacción comunicativa. El predominio en el discurso del profesor se evidenciará en la medida en el que este permitirá a los estudiantes pocas oportunidades para emitir juicios y opiniones en la clase, promoviendo de esta manera una clase poco participativa, donde el docente fungirá como único hablante activo de la dinámica (Valerio-Ureña & Rodríguez-Martínez, 2017).

En este sentido, merece la pena acotar lo planteado por Van Dijk, (2009) en su análisis sobre el Poder y Discurso desde el ACD donde señala que quienes ejercen el poder se convierten en hablantes activos dentro de una conversación, y, en consecuencia, son quienes dominan en casi totalidad el discurso. Señala el autor que:

no solo son hablantes activos en la mayoría de las situaciones, sino que además, pueden tomar iniciativa en encuentros verbales o en discursos públicos, determinar el “tono” o estilo del texto o la conversación, estipular los temas que habrán de tratarse y decidir quiénes serán participantes y quienes receptores de su discurso. (Van Dijk, 2009 p. 64)

Lo planteado por Van Dijk es un claro ejemplo de situaciones comunicativas que se evidencian en el espacio educativo universitario. Por cuanto, cuando la dinámica profesor-estudiante se establece de acuerdo con el patrón descrito, que el estudiante asumirá un rol pasivo expresado en la aceptación sin titubeos de todas las posturas formuladas por el profesor, será lo que fomenta la mudez de los estudiantes y limitará cualquier interés de participación.

La reflexión iniciada hasta ahora da cuenta de la estrecha relación que es posible establecer entre el discurso y el poder, en el contexto educativo universitario. Ahora bien, evidentemente, tal y como refieren Van Dijk (2009) y Wodak (2001), el lenguaje por sí solo no expresa poder, sin embargo, la forma en el que éste es encausado dentro del discurso, es decir, cómo es utilizado por las elites “simbólicas” como mecanismo de poder, control y dominación, dan cuenta cierta del poder de la palabra. En este contexto, cobra sentido el planteamiento expresado por Foucault (1973) quien refiere que:

Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. (...) el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. (p. 75)

Tomando como referencia las consideraciones hasta ahora planteadas en torno al discurso del profesor universitario, resulta pertinente profundizar en el uso que hace la palabra y de sus repercusiones en su accionar pedagógico. Desde esta perspectiva, se comparte lo expresado por Solar y Díaz (2009) quienes refieren acertadamente que “los docentes afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrásico de conocimientos que es producto de la elaboración personal que éstos hacen de sus ideas en un contexto institucional y social determinado” (p. 118). En consecuencia, todo su accionar está condicionado por su sistema de creencias y valores, lo que necesariamente ha de repercutir directamente en el tipo de relación comunicativa que establezca con sus estudiantes.

#### 4.1. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO MEDIO DE PODER

Hasta ahora hemos presentado una visión teórica del discurso del profesor universitario, ello como preámbulo para contextualizar el entramado de relaciones que se establecen en este contexto en particular. En tal sentido, es posible referenciar investigaciones que han abordado de cerca la temática, haciendo énfasis en su relación con el poder destacan entre ellas Londoño (2016), Perassi (2013), Londoño (2009), Ibarra y Rodríguez (2010), y de manera indirecta, pero, igualmente importante, Foucault (1973).

Tal y como ha sido referenciado en párrafos anteriores, el profesor universitario, por la naturaleza de su oficio, debe procurar manejar un discurso pedagógico que favorezca la interacción con sus estudiantes en un ambiente de respeto y empatía. Sin embargo, en ocasiones, esta relación comunicativa no se produce en las condiciones deseables, por el contrario, algunos docentes universitarios hacen uso del poder al que acceden por su rol profesional para controlar y ejercer dominación sobre los estudiantes, apoyándose para ello en discursos autoritarios e intimidadores. Debemos comprender según Foucault que “los códigos fundamentales de una cultura -los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas- fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos” (1968, p. 5). Así, tanto estudiantes como profesor universitario se encuentran dentro de un contexto, lo visibilizan y se reconocen en él con sus roles ya determinados por el lenguaje.

La evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario, y desde otros escenarios, puede configurarse como un ejemplo de la relación de verticalidad entre docentes y estudiantes, y una muestra de cómo se puede ejercer control a través del poder que otorga el “número”. ¿Cuántos abusos han sido cometidos?, ¿Cuánto silencio se ha generado, por el miedo a ser castigado a través de una nota? Sobre este aspecto Londoño (2016) señala que:

La evaluación se ha constituido en un elemento visible, en donde las calificaciones, los registros, los rangos y las clasificaciones son presentados ante el público, jerarquizando el desempeño de los estudiantes mediante juicios valorativos, notas o calificaciones. Estos juicios valorativos visibles convierten a los sujetos en presas fáciles de regular y de controlar para ejercer sin mayor resistencia al mecanismo de control y poder. (p. 157)

En este mismo orden de ideas autores como Santos (2007), Díaz-Barriga (1997) y Londoño (2016) coinciden en señalar que la evaluación ha sido empleada como mecanismo de poder, por cuanto a través de ella se ha pretendido la medición de los resultados obtenidos en la implementación de objetivos curriculares, a fin de poder emitir juicios valorativos en relación con el nivel académico logrado por los estudiantes. Además de todo, destaca Londoño (2016) que la evaluación “discrimina, clasifica, pronostica, pondera, selecciona, estimula, controla y regula el sistema académico” (p. 157).

Desde este contexto, el examen -instrumento predilecto de evaluación- se presentan como una forma institucionalmente legitimada de poder que evidencia el sometimiento del estudiante. A través de este instrumento se pretende controlar, vigilar, aprobar, desaprobado, jerarquizar, juzgar y someter al estudiante. Se trata de un recurso que cumple un rol social, por cuanto, jerarquiza, al tiempo que conlleva a aprobación de los grupos y el reconocimiento como “buen o mal estudiante”. Para ello se establecen “reglas de juego” muy específicas donde el docente (élite simbólica de poder) es quien ejerce el control.

Desde esta perspectiva es claro el papel que se confiere al evaluador, como único que asume el poder y control de la práctica evaluativa. Ello está sustentado el papel que históricamente se ha conferido al evaluador. Al respecto Perassi (2013) refiere que:

Conviviendo con el monopolio de esta función atribuida a quien detenta el poder, [refiriéndose al profesor] se da el consecuente desdibujamiento del sujeto-objeto evaluado, quien es relegado a un papel meramente pasivo y receptor de juicios externos, los que muchas veces, ni siquiera son debidamente interpretados por sus destinatarios. De este modo, el énfasis puesto en uno de los componentes de la dupla (...) (p. 438).

Históricamente, la evaluación ha sido reducida a la comprobación y/o verificación del conocimiento adquirido por el estudiante, lo cual ha limitado el valor informativo y transformación de la misma. Esto se sustenta en la fuerte influencia del paradigma positivista, en especial en el campo educativo, que imprimió una fuerte concentración de poder evaluador en las manos de un sujeto: el profesor, quien socialmente es aceptado como el evaluador, encargado de comprobar y verificar si el estudiante realmente aprendió y si alcanzó el objetivo planteado. En este orden de ideas, se coincide con el planteamiento expresado por Perassi (2013) quien señala que:

La evaluación se distancia de la noción de indagación y búsqueda, para constituirse en verificación y control. El evaluador asume la figura de un juez, con capacidad reconocida para emitir un veredicto que absuelve o condena la acción realizada por el otro-evaluado. (p. 439).

## 5. METODOLOGÍA

La propuesta realizada se enmarca en el contexto de una investigación de naturaleza cualitativa por cuanto procuramos la descripción y análisis del entramado de relaciones que se establece en la dinámica evaluador-evaluado desde el discurso del profesor. Para el abordaje de este estudio discursivo, se asume el Análisis Crítico del Discurso (ACD), por cuanto, no sólo se analiza lo que ha enunciado el profesor, es decir, el contenido, sino que se considera además su estructura. Se realiza una simplificación de los discursos en formas genéricas a partir de la iteración de palabras clave. Así, se estudian los extractos de sus disertaciones desde una perspectiva social y crítica, enfocada hacia la manera en la que el discurso se emplea como vehículo del abuso de poder, la dominación y el control.

La muestra, de tipo intencionada, estuvo conformada por un total de 25 estudiantes, cursantes de la asignatura Evaluación Educativa, perteneciente al 6to semestre de la malla curricular de Licenciatura en Educación, con menciones, en la Universidad de Oriente, Venezuela. Se utiliza el procedimiento de Teoría Fundamentada para levantar información teórica, sin embargo, se utiliza el diseño micro-etnográfico, ya que se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, sin la pretensión primaria de establecer regularidades ni generalizaciones (González, 1997).

Para la obtención de la información se recurrió a una entrevista semi-estructurada, realizada desde el contexto de la naturaleza de la asignatura; en la misma se solicitó a los estudiantes listar las frases y/o comentarios realizados por sus profesores (en el contexto

de la evaluación) en los cuales hayan sentido algún tipo de incomodidad. Estas frases y comentarios listadas por los estudiantes fueron agrupadas en oraciones genéricas que permitieron su análisis. La información obtenida permitió develar 4 categorías emergentes las cuales se analizaron desde el ACD.

## 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como ya se estableció en el apartado anterior, el procesamiento de los datos obtenidos permitió develar 4 dimensiones, las mismas emergieron del análisis e interpretación de estas desde los presupuestos del ACD. Los datos obtenidos se presentan de manera inicial, en una tabla que recoge la catalogación de estas. En atención a lo planteado, a continuación, se describen las principales categorías que han sido consideradas:

*Tabla 1.* Categorización de las dimensiones de análisis y sus ejemplificaciones

Dimensiones	Descripción	Enunciados
Intimidación	Acto de amenazar, asustar o atemorizar a un individuo, de manera intencional o no	1. Esta materia es muy difícil, les recomiendo que estudien 2. En esta materia siempre sale buena parte del salón aplazado, les recomiendo que se pongan las pilas 3. ¡yo no repito examen!, ¡Yo no sé, ya yo evalué!, y ¡No me pregunten, yo no sé nada!
Frustración	Reflejo emocional que responde a un deseo de impotencia ante expectativas o aspiraciones que han sido coartadas	1. ¡Esto no es el bachillerato! Aprendan a hacer trabajos de nivel universitario. 2. Esto es la universidad, se supone que usted tiene que saber eso 3. ¡Todavía no he revisado los exámenes! 4. ¡No es asunto mío, bachiller! ¡Usted debe resolver!, 5. ¡Bachiller, todavía está en eso, eso lo hago yo en 5 minutos!
Control mental	Las lecciones, los materiales de aprendizaje, las instrucciones de trabajo, y otros tipos de discurso necesitan en tal caso ser atendidos, interpretados y aprendidos como lo pretenden sus autores organizativos o institucionales	1. ¡Se tienen que aprender eso, tal cual se los estoy diciendo, con puntos y comas 2. ¡Aquí no quiero definiciones con sus propias palabras! 3. ¡Yo corrijo resultados, no procedimientos!
Manipulación	Sugestionar, persuadir o inducir a una persona o grupo para que actúe de una determinada manera que responde a los intereses de quien intenta manipular	1. ¡Yo prepare ese examen para ser realizado en una hora, no se quejen, más bien les estoy dando dos 2. ¡Yo no tengo problema en suspender el examen, pero si lo suspendo, será más difícil porque tendrán más tiempo para estudiar!

Fuente: Elaboración propia.

## 6.1. INTIMIDACIÓN

Esta se entiende como el acto de amenazar, asustar o atemorizar a un individuo, de manera intencional o no. Las afirmaciones en esta categoría dan cuenta de cómo a través del discurso, algunos profesores hacen uso del poder como mecanismo de control, y en consecuencia, de manipulación de los sujetos dominados (los estudiantes), quienes ante las palabras del profesor pueden sentir presión y temor hacia la acción evaluativa. Ahora bien, miremos con detenimiento las expresiones, y nos detendremos en el análisis de estos desde el ACD.

Iniciemos con la siguiente expresión: “esta materia es muy difícil, les recomiendo que estudien”. Nótese el uso del pronombre demostrativo “esta” que, señala que no se trata de otra materia, por el contrario, hace énfasis en la materia por sí misma, destacándola entre otras. Asimismo, al señalar que “es muy difícil”, evidencia una advertencia, es decir, deja en claro que probablemente no todos van a aprobar, ello se connota en el adverbio “muy”, y se refuerza además, al señalar: “les recomiendo que estudien”. Ahora bien, “advertir” según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), indica entre sus distintas significaciones lo siguiente: 1. Fijar en algo la atención, reparar, observar. 2. Llamar la atención de alguien sobre algo, hacer notar u observar. 3. Aconsejar, amonestar, enseñar y prevenir. 4. Avisar con amenazas. Partiendo de estas concepciones podemos profundizar un poco más el análisis previo. Considerando el primer y segundo significado, podemos advertir que una posible intención del docente fue la de fijar la importancia de la asignatura, para una comprensión mejor, siguiendo a Van Dijk (2002), debe analizarse en unión con los gestos del docente, del ambiente del aula, entre otros. Ahora bien, tomando el tercer y cuarto significado, la advertencia refiere amonestar, prevenir y avisar bajo la presunción de amenazas, donde si no se da la acción de estudiar, es probable que el resultado final de la evaluación no estará a favor del estudiante, por tanto, podría considerarse como un consejo o enseñanza.

Este análisis aplica de igual manera a otra expresión: “En esta materia siempre sale buena parte del salón aplazado, les recomiendo que se pongan las pilas”. Señalar al estudiante: “que se ponga las pilas”, es una expresión que significa activarse, esforzarse, más o menos como los aparatos o juguetes que con estos dispositivos comienzan a funcionar. Entonces refiere como si el cuerpo de la persona necesitara un dispositivo energético en el cuerpo para empezar accionar. Por tanto, es un indicativo de que solo con esfuerzo y sacrificio van a superar el obstáculo por superar. Ahora bien, esto refiere a la segunda parte de la expresión. En cuanto a la primera parte, se emplea el adverbio “siempre”, el cual evidencia que con frecuencia los estudiantes reprueban; al tiempo que se traduce en un mecanismo que deja claro al sujeto dominado que, quien ejerce el control de la clase es él (como profesor). En este orden de ideas vale la pena rescatar una expresión similar como: “A mí nadie me aprueba la materia”.

Dentro de esta categoría merecen especial atención algunas expresiones recabadas en los que el sujeto que ejerce el control y la dominación (el profesor), hace mayor énfasis en sí mismo. Destacan advertencias como: “¡yo no repito examen!, ¡Yo no sé, ya yo evalué!, y ¡No me pregunten, yo no sé nada!” Nótese que en las expresiones planteadas el uso enfático del pronombre personal yo, en la primera oración connota que quien ejerce el poder es él, por tanto, es quien decide y asume el control de la evaluación, al tiempo que se convierte en una advertencia para los sujetos dominados, quienes se cohibirán de solicitar consideraciones al profesor en caso de fallar en alguna prueba escrita.

Las expresiones y consideraciones planteadas en esta primera categoría permiten develar las intencionalidades en discurso evaluativo del profesor universitario, el cual es empleado como instrumento intimidatorio. Ello concuerda con lo expresado por Londoño (2016) quien refiere que “el acto evaluativo en sí genera en los estudiantes mucha ansiedad, estrés y angustia, lo que pone a los protagonistas en un estado de sometimiento y dominación frente al hecho evaluativo o evaluado” (p. 158).

De allí la necesidad de que el profesor universitario que asume este tipo de discurso evaluativo, reflexione en torno al impacto que pueden generar las palabras y cómo estas pueden perjudicar la relación de la dinámica evaluador-evaluado. Por lo que, desde este escenario, resultan pertinentes y acertadas las palabras de Pérez Esclarín (2005, p. 17):

Las palabras nos hacen dioses: con ellas podemos fortalecer la vida o asfixiarla. Con las palabras podemos sacudir conciencias, animar, levantar, entusiasmar, provocar ganas de arriesgarse a vivir en lo hondo; o podemos desanimar, aplastar, destruir, seducir para hacer de la vida un suceso trivial y sin sentido. Hay palabras que son golpes, puños, bofetadas. Y palabras que son caricias, estímulos, abrazos. Con las palabras podemos crear o destruir; dar vida o matar.

El planteamiento expresado por Pérez Esclarín es una clara invitación a tomar conciencia del poder de las palabras, tanto para bien como para mal. Su reflexión debe entenderse como un llamado de atención a ser más empático, a fin de establecer una relación comunicativa basada en el respeto, la tolerancia y un claro sentido de justicia.

## 6.2. FRUSTRACIÓN

Se entiende como un reflejo emocional que responde a un deseo de impotencia ante expectativas o aspiraciones que han sido coartadas. Esta segunda categoría agrupa expresiones a partir de las cuales se genera en los estudiantes un estado de desánimo, desmotivación, e incluso impotencia hacia la evaluación y hacia quien evalúa.

Encontramos expresiones como: “¡Esto no es el bachillerato! Aprendan a hacer trabajos de nivel universitario”. Nótese que en primer caso cuando se refiere a que: “¡esto no es el bachillerato!”, la intención es reiterar al estudiante que será tratado como adulto, y en correspondencia con el nivel académico en donde se encuentra, lo que el profesor reafirma cuando señala: “aprenda a hacer los trabajos a nivel universitario”. En esta segunda parte de la expresión se denota, además, que, sus habilidades intelectuales están siendo cuestionadas, por cuanto sus trabajos no cubren las expectativas. ¿De qué manera se refleja el poder en la expresión? En cuanto que establece que los requerimientos de aprendizaje a nivel universitario son elevados y si no se cumple con las competencias o parámetros establecidos queda excluido en el progreso de formación profesional al que pertenece. Es una expresión discursiva reflejo de un determinismo normativo establecido en el contexto universitario siguiendo los criterios de un discurso modernista donde los criterios de cientificidad dominan el currículo y si no se cumplen los parámetros establecidos, no se alcanzaran los objetivos o competencias establecidas.

Esta misma dinámica comunicativa se evidencia en la segunda expresión: “Esto es la universidad, se supone que usted tiene que saber eso”. En este caso, al igual que el análisis anterior, cuando el profesor refiere que: “esto es la universidad”; denota que su desempeño

académico no está acorde al nivel educativo, estar en la universidad implica otro estatus social y de aprendizaje superior a cualquier otro nivel de enseñanza. Asimismo, cuando refiere: “usted tiene que saber eso”, el uso del pronombre personal usted, connota un trato impersonal con el sujeto evaluado. Aunado a ello cuando señala: “se supone”, indica que el saber es una herramienta de poder dentro del contexto universitario. Si se maneja los requerimientos de aprendizaje exigido por la universidad poseerá ventaja ante quienes no la tengan. No tendrá ningún inconveniente en su proceso formativo profesional. Además, deja en claro que, ello es completa responsabilidad del estudiante, y, en consecuencia, él, como profesor no lo va a aclarar. Es decir, observamos aspectos claves de la pedagogía tradicional, donde el estudiante como receptor de información debe tener asimilado la información dada previamente.

Otro comentario donde se evidencia el abuso de poder y su incidencia en el ánimo de los estudiantes, es cuando el profesor refiere oraciones como: “¡Todavía no he revisado los exámenes! [2 meses después de haber presentado]”. Esta oración denota un ejercicio de poder e intimidación, por cuanto es poco probable que el estudiante realice alguna objeción por la falta de reciprocidad de la evaluación. Si el profesor refiere que: “todavía no”, implica que no lo ha hecho (corregir los exámenes), pero también refleja que no hay un compromiso cereno de hacerlo, lo que en consecuencia, deviene en un sentimiento de imposibilidad de satisfacer el deseo de ver el esfuerzo de su acción, es decir, el devenir de su estudio, porque ha sido condicionado a depender de la “nota” para valorar su progreso.

En sintonía con lo expresado hasta ahora, se presentan dos oraciones en las cuales se evidencia un discurso impositivo e intimidador, éstos conllevan a la frustración del sujeto evaluado. Por ejemplo: “¡No es asunto mío, bachiller! y ¡Usted debe resolver!”, cuando el profesor señala que: “¡no es asunto mío!”, se desentiende del sujeto evaluado, y establece que no siente responsabilidad alguna por la situación que presente el sujeto evaluado. El desapego evaluador-evaluado es más evidente cuando el profesor refiere: “usted debe resolver”; allí el uso del pronombre personal “usted”, denota distanciamiento, tanto del sujeto como de la responsabilidad evaluativa. Asimismo, el empleo del modo imperativo “debe resolver”, implica que no es una sugerencia, por el contrario, el evaluador expresa una orden desde el poder que le confiere su figura como evaluador.

Otro caso que permite evidenciar la categoría que estamos abordando es la siguiente oración: “¡Bachiller, todavía está en eso, eso lo hago yo en 5 minutos!” En este comentario hay varios elementos a considerar, el uso del sustantivo “Bachiller”, denota el distanciamiento con el sujeto evaluado, y el reconocimiento de su estatus como profesor universitario. El uso del adverbio “todavía”, supone descontento o sorpresa, por cuanto, el estudiante no logra culminar, y el profesor desde su perspectiva como evaluador, considera que el evaluado ha tenido tiempo suficiente. Finalmente, cuando afirma que: “eso lo hago yo en 5 minutos”, el pronombre personal “yo” denota que se pone por encima del sujeto evaluado, poniendo sus destrezas por encima de las que tiene el sujeto evaluador.

El sentimiento de frustración y sobrecogimiento que se puede producir a partir de la evaluación, no constituye un hecho aislado que solo se ha evidenciado en este trabajo. Investigaciones similares dan cuenta del mismo sentimiento en estudiantes universitarios. Un diagnóstico preliminar de un estudio conducido por Londoño (2016) señala que:

En el diagnóstico de entrada se encontró que los participantes creían que la evaluación correspondía a una nota que decide desempeños. Coincidían en que la evaluación era

utilizada como instrumento de poder porque los sentimientos influyen a la hora de ser evaluados (desde su perspectiva, si a los profesores les cae mal un estudiante, lo evalúan mal o bien). Concordaban en haber afrontado sentimientos de frustración o angustia por algún proceso evaluativo (p. 159).

Los planteamientos y reflexiones planteadas en esta dimensión, dan cuenta como el discurso evaluativo del profesor universitario puede imprimir, poder, control y dominación, pero más aún, como ello se traduce, en la práctica, en sentimientos de abandono, frustración, desmotivación y desasosiego en el sujeto evaluado. Y que, tal vez, ello no es percibido con esta misma intensidad por quien despliega el poder, es decir, el profesor.

### 6.3. CONTROL MENTAL

Este es interpretado a partir de sus connotaciones desde el ACD, por lo que nos apoyamos en lo expresado por Van Dijk (1999), quien refiere que:

En un marco de ACD, por lo tanto, «el control de la mente» implica más que la simple adquisición de creencias sobre el mundo por medio del discurso y de la comunicación. Los elementos del poder y del dominio, en este caso, entran en la descripción de varias maneras (...) En algunas ocasiones, los participantes están obligados a ser receptores del discurso, p.e. en la educación y en muchas situaciones laborales. Las lecciones, los materiales de aprendizaje, las instrucciones de trabajo, y otros tipos de discurso necesitan en tal caso ser atendidos, interpretados y aprendidos como lo pretenden sus autores organizativos o institucionales (p. 29).

Lo planteado por Van Dijk supone, el discurso del profesor puede emplearse para el control mental del grupo dominado, quien funge como receptor pasivo de las creencias y posturas teóricas de las que se le intenta convencer y persuadir, ello evidencia una clara carga ideológica de la élite simbólica de poder. Desde esta categoría se pueden destacar comentarios como: “¡Se tienen que aprender eso, tal cual se los estoy diciendo, con puntos y comas!”. Nótese en este ejemplo el uso de modos imperativos cuando el interlocutor señala que: “se tienen que”, supone el hecho de que no se trata de una opción o sugerencia. Por el contrario, refleja una orden que debe ser seguida “al pie de la letra” por el evaluado, y evidencia la imposición de su voluntad como evaluador. Esto se reafirma al señalar que debe hacerse: tal cual. Aunado a lo anterior, la expresión, además, da cuenta de la intención de imposición de creencias y posturas teóricas. La conjugación del verbo en primera persona, tiempo presente: “estoy”, hace alusión al yo, es decir, quien domina.

Dentro de esta categoría es posible ubicar una expresión, con similar connotación: “¡Aquí no quiero definiciones con sus propias palabras!” Nótese, en la oración declarada que el interlocutor conjuga en verbo en primera persona de manera, acompañado con una negación: “no quiero”. Ello refiere a una imposición de voluntad, que deja implícito al evaluado que las cosas son y deben hacerse como él lo indique, y cómo él quiere, lo que refuerza cuando expone que no quiere las definiciones con sus propias palabras. Todo esto es consecuente con lo señalado con Van Dijk (1999) cuando refiere que el control que ejerce la institución (en este caso la educativa) dominando al sujeto para aceptar, asumir y repetir los constructos teóricos tal y como son referenciados por quien ejerce el poder: el profesor.

Similar interpretación se puede extraer de la oración: “¡Yo corrijo resultados, no procedimientos!”. Aquí se evidencia la imposición en el uso del pronombre “yo”, y el énfasis en la negación: “no”. Al igual que el caso anterior, deja en claro al evaluado que las cosas deben ser cumplidas tal y como se indiquen, por lo que no habrá flexibilidad en logros parciales, por cuanto valora producto, no proceso. Planteamientos como estos son una evidencia de la concepción de la evaluación del interlocutor, quien asume este como acto marginal que se realiza al final sólo para verificar y/o comprobar los resultados alcanzados.

Las oraciones consideradas dentro de esta categoría describen la carga ideológica que permea el discurso docente. Por cuanto, no se trata solo de ejercer poder y control al grupo dominado para lograr que éste último actúe de acuerdo a las expectativas del sujeto evaluador, sino que lleva implícito, además, que el sujeto evaluado asuma como propias creencias y los constructos teóricos que son impuestos por quien domina que, en conjunto forman parte de sus creencias y concepción de mundo.

#### 6.4. MANIPULACIÓN

Se entiende como un intento de sugestionar, persuadir o inducir a una persona o grupo para que actúe de una determinada manera que responde a los intereses de quien intenta manipular. Esta categoría, agrupa oraciones que son empleadas dentro del discurso evaluativo del profesor universitario con la clara intención de disuadir a los sujetos evaluados de actuar en consonancia a las expectativas del profesor, sin que ello sea sumido por los estudiantes como una imposición directa, por el contrario, su poder radica en que este caso se emplea un discurso persuasivo.

Analicemos el primer caso: “¡Yo prepare ese examen para ser realizado en una hora, no se quejen, más bien les estoy dando dos!”, en esta expresión se puede evidenciar como el profesor, trata de disuadir a los estudiantes sobre los beneficios que él da sobre la situación evaluativa, pese a que éstos últimos no lo perciban de esta manera. Cuando el interlocutor refiere: “no se quejen”, indica que desde su perspectiva, no hay motivos para la inconformidad. Por el contrario, el favorece a los estudiantes, o al menos de eso trata de persuadirlos. A su juicio, el examen fue preparado para: “una hora”, y él (desde su postura aparentemente flexible) les concede: “dos”. Asimismo, el comentario da cuenta de que el interlocutor asume que el examen, sí está elaborado en función del tiempo por cuanto: “Yo preparé”, es decir, sé lo que hago, consideré todos los aspectos, el examen está bien. Nótese adicionalmente, el enojo del interlocutor cuando introduce la conjunción adversativa: “más bien”.

La segunda expresión que se considera dentro de esta categoría es la siguiente: “¡Yo no tengo problema en suspender el examen, pero si lo suspendo, será más difícil porque tendrán más tiempo para estudiar!”. En la primera parte, el interlocutor refiere: “yo no tengo problema en suspender el examen”; allí, si se interpreta de manera literal puede inferirse que, en efecto quien evalúa asume una actitud flexiva ante la posible tentativa de suspensión de la evaluación. Sin embargo, cuando se introduce la conjunción adversativa “pero”, supone que tal flexibilidad evaluativa estaría condicionada a una situación que a la larga resultaría poco favorecedora para quien es evaluado.

Cuando el profesor señala que el examen: “será más difícil, porque tendrán más tiempo para estudiar”, en este caso el doble uso de la conjunción adversativa: “más”, implica que

las condiciones las pauta el profesor, él es quien ejerce el control de la situación, aunque, en apariencia pretenda persuadir a los estudiantes de que ellos tienen participación. Asimismo, cuando refiere que será “más difícil”, supone que de antemano, la prueba era difícil, pero si se suspende será aún más difícil, ello lo justifica al introducir la conjunción subordinativa “porque”, que se justifica el hecho de que habrá más tiempo.

Situaciones como las descritas en esta categoría evidencian el poder persuasivo del discurso, por cuanto, no todo abuso de poder y dominación se consigue mediante la imposición, por el contrario, la persuasión es un recurso valioso para la dominación y control de grupos.

## 7. CONCLUSIONES

La revisión teórica realizada y las expresiones que han sido expuestas describen el poder del discurso. Un poder que puede ser empleado para edificar y transformar de manera positiva las mentes de quienes se forman, o un poder que puede tornarse en abuso y dominación, y en consecuencia, repercute en la dinámica comunicativa y en la relación evaluador-evaluado.

A este punto, es necesario enfatizar que la realidad descrita no recoge ni generaliza la actuación o el discurso de todos los profesores universitarios. Sin embargo, es una realidad latente que no se puede eludir, y muestra de ello son las expresiones que han sido mostradas. Ahora bien, consideramos pertinente adentrarnos en ofrecer una visión diferente, a partir de la cual se debe construir la dinámica evaluativa profesor-estudiante. En tal sentido, partimos de la convicción de que se trata de una relación que debe estar basada en el diálogo acompañado con valores, que incluyen el respeto, la tolerancia, la aceptación de las divergencias del pensamiento y sobre todo la empatía.

Además, se devela la posibilidad de que el discurso evaluativo modifique sus procedimientos en virtud de que esta no sea vista como un castigo, sino estadios formativos que los estudiantes deben desarrollar en virtud de la superación de exámenes, cumplimiento de perfiles de egreso y habilidades profesionales.

Se destaca que hoy en día el enfoque por competencias a puesto en el centro de la actividad educativa y proceso de enseñanza-aprendizaje, al estudiante y la integralidad de su educación. De esta manera, se han unificado criterios de avance curricular en diversas carreras y los profesores/as han modificado sus planteamientos metodológicos evaluativos, instalando prácticas de aprendizaje basado en problemas, nivelaciones, desarrollo de pensamiento crítico, entre otros con el docente como guía no tan sólo pedagógico sino también ético y valórico.

Las proyecciones de este estudio se sitúan principalmente en la utilización del ACD como metodología para develar asociaciones complejas realizadas en la cognición humana mediante la interfaz de la sociedad, donde las interacciones simbólicas y niveles emergentes de significado connotan que el lenguaje crea, modifica y relativiza los discursos tanto del profesor como del estudiante. Vale decir, que el estudiante y el profesor comprendan la existencia de una dialéctica epistemológica universitaria la cual es la base de las convergencias y divergencias sistémicas de una institución del conocimiento como lo es la universidad, y que en base a este conocimiento, la ética y la educación, se construye una panorámica general de lo humano y lo pedagógico en su praxis.

En este contexto, vale la pena destacar una visión expresada por Gadamer (2002) en su libro *Los caminos de Heidegger* citado por Perassi, Z. (2013, p. 440) quien refiere que “un diálogo fecundo es aquel en que el dar y recibir, el recibir y dar lleva finalmente a algo que es una morada común con la que se está familiarizado y en la que uno puede moverse”. En definitiva, se trata de construir una relación en la que el profesor reconozca y acepte al otro como sujeto, en pocas palabras, se trata de “descosificar” al estudiante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albano, S. (2006). *Wittgenstein y el lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Quadratta.
- Brunner, J. (2000) Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafío, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto. Recuperado desde: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Camargo Uribe, A. y Hederich Martínez, C. (2010). La relación lenguaje y conocimiento y su aplicación al aprendizaje escolar. *Revista Folios*, (31), 105-121. Recuperado desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n31/n31a08.pdf>
- Chong Barreiro, M. (2009). El papel de la Educación en la Identidad Humana. *Revista de Filosofía Eikasia*, año V, (29), 171-180. Recuperado desde: <https://www.revistadefilosofia.org/29-08.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (1997). *Didáctica y Curriculum*. México: Editorial Paidós Educador.
- Fonti, D. (2014). Críticos, orgánicos, corporativos. Reflexiones sobre las responsabilidades y funciones sociales del trabajo intelectual universitario. *Psicoperspectivas*, 13(1) 6-14. Recuperado desde: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-69242014000100002&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-69242014000100002&lng=es&nrm=iso)
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. (1973). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- González F. (1997). Los métodos etnográficos en la investigación educativa. *Paradigma*, (2) 43- 57. Recuperado desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=847598>
- Ibarra, M. y Rodríguez G. (2010) Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, (351),385-407. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf)
- Jiménez Vivas, P. (2013). El léxico sociopolítico en Niklas Luhmann. *Política y cultura*, (39), 167-197. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/267/26727013009.pdf>
- Londoño, L. (2016) Transformación de las relaciones de poder entre evaluación y educación. *Praxis & Saber*, (13), 153-175. Recuperado de: [http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis\\_saber/article/viewFile/4170/3596](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/viewFile/4170/3596)
- Londoño, O. (2009) Una aproximación al análisis crítico de los discursos evaluativos (ACDE). *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (4), 113-124. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2993225.pdf>
- Morin, E. (2006) *El método. La naturaleza de la naturaleza*. España: Cátedra, Madrid.
- \_\_\_\_\_. (2001) *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa. Barcelona.
- Parodi, G. (2008) *Géneros Académicos y Géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Perassi, Z. (2013) La relación evaluador evaluado en educación. Aportes de filosofía para poder pensarla. *Educere*, 17(58), 437-442.
- Pérez Esclarin, A. (2005) *Educar para Humanizar*. España: Editorial Narcea. Recuperado de: <http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal/items/293.html>
- Real Academia Española (2021) Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea].

- Ribes-Iñesta, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020635002.pdf>
- Santos Guerra, M. (2007). *La Evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana*. Buenos Aires: Bonum.
- Solar, M. y Díaz, C. (2009). El discurso pedagógico de académicos Universitarios: un análisis de sus Creencias respecto al proceso de Enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Investigación y Postgrado*, (1), 115-141. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v24n1/art05.pdf>
- Valerio Ureña, G. y Rodríguez Martínez, M. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 109-124. Recuperado desde: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1665-26732017000200109&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732017000200109&lng=es&nrm=iso)
- Van Dijk, T. (1989). Structures of discourse and structures of power. En J. Anderson (Ed.), *Communication Yearbook 12* (pp. 18-59). Newbury Park, CA: Sage.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Racism and the press*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Elite discourse and racism*. Newbury Park, CA: Sage.
- \_\_\_\_\_. (1996). Discourse, power and access. En C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 84-104). London: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. London: Sage Publications.
- \_\_\_\_\_. (1999). Context models in discourse processing. En H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 123-148). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- \_\_\_\_\_. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-120). London: Sage.
- \_\_\_\_\_. (2002). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- \_\_\_\_\_. (1999). El análisis del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36. Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2009). *Discurso y poder*. Editorial Gedisa. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/131212731/discurso-y-poder-van-teun-a-pdf>.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Wodak, R. (2001). De qué trata el Análisis Crítico del Discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Ruth Wodak y Michael Meyer (Compiladores). *Métodos de Análisis del Discurso*. (pp. 17-34). España: Editorial Gedisa.

INVESTIGACIONES

## Lecturas científicas en la universidad: análisis desde los materiales utilizados

Scientific readings at university:  
Analysis from the materials used

*José Santiago Álvarez Muñoz<sup>a</sup>, Elisa Isabel Sánchez-Romero<sup>b</sup>,  
M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados<sup>a</sup>*

<sup>a</sup>Universidad de Murcia, España.

josesantiago.alvarez@um.es, mangeles@um.es

<sup>b</sup>Universidad Católica de Murcia (UCAM), España.

eisanchez@ucam.edu

### RESUMEN

La lectura es un indicador importante del éxito académico, especialmente en la universidad, donde impera la tendencia de emplear publicaciones científicas como material disciplinar. El objetivo del presente artículo fue analizar las lecturas científicas realizadas por alumnado universitario y su relación con determinadas variables sociodemográficas y relativas al hábito lector. Participaron 277 estudiantes universitarios (20.7% hombres; 79.3% mujeres) cumplimentando un cuestionario *ad hoc*, validado por el método interjueces. Los resultados evidenciaron que las mujeres leyeron más revistas que los hombres; la edad y el curso mostraron una relación positiva con los artículos, libros y manuales, y entre la lectura por placer y la lectura de artículos; los artículos, libros y manuales se relacionaron de manera positiva con diversos aprendizajes adquiridos a partir de la lectura, mientras que las revistas correlacionaron con una disminución de la imaginación. Se observó un mayor fomento de lecturas desde la educación formal (obligatoria y universitaria).

*Palabras clave:* lectura, universidad, docentes tiempo libre, aprendizaje.

### ABSTRACT

Reading is an important indicator of the academic achievement, especially at university, where there is a tendency to use scientific texts as curricular material. The purpose of this study was to analyse the reading of scientific texts and its relation to sociodemographic and reading habit variables among university students. The sample size was composed of 277 university students (20.7% male; 79.3% female) who completed an *ad hoc* questionnaire, validated by the interjudge reliability. The results highlight that females read more journals than males; there was a positive correlation between age and academic level with articles, books and manuals and between the reading by pleasure and the reading of articles. Articles, books and manuals had a positive relationship with lessons acquired from reading, while journals correlated with a decrease of imagination. A further promotion of reading from formal education (compulsory and university) was observed.

*Key words:* reading, university, teachers, leisure time, learning.

## 1. INTRODUCCIÓN

Relacionar la lectura a lo académico, especialmente con el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar, se ha convertido en una constante en la investigación en los últimos años (Elche *et al.*, 2019; Parmawati, 2018), refutada experiencialmente con la creación de bibliotecas en los centros educativos como recurso relevante para el fomento de la lectura (Sánchez-García, 2019; Zhou y Zou, 2018). La importancia de la lectura radica en ser fuente de conocimiento y de desarrollo personal, pues la mayor parte del aprendizaje se encuentra mediado por la acción de leer. Así pues, la lectura contribuye al desarrollo del pensamiento crítico (Sultan *et al.*, 2018), al incremento de la cultura y la construcción de la ciudadanía (Jarvio y Ojeda, 2018), al aumento de la motivación intrínseca (Wolters *et al.*, 2014), entre otras ventajas. Recientemente, la relación entre la competencia emocional y la lectura dialógica está siendo evidenciada por múltiples estudios (Laorden y Foncillas, 2019), que ponen de manifiesto la bidireccionalidad de dicha relación, ya que la lectura se emplea para la expresión de emociones, y la comprensión lectora se ve afectada por estas últimas (Zaccoletti *et al.*, 2019).

La necesidad de lectura para el desarrollo humano es tal, que son múltiples los planes y actuaciones destinadas al fomento de la lectura en todo el mundo, con la finalidad de sensibilizar e involucrar a los contextos educativos, docentes y familias, a favorecer la adquisición del hábito lector. Al respecto, Márquez-Jiménez (2017) señala que se sigue atribuyendo el protagonismo del fomento lector al sistema escolar, y no tanto a las familias, pero que la responsabilidad debe recaer en ambos. Por otro lado, Martín (2019), reconoce el avance de las universidades latinoamericanas en la promoción de la lectura frente a las españolas, donde las iniciativas se muestran insuficientes. Todo parece indicar que fomentar la lectura es competencia de la educación formal (centros educativos), más que de la informal (familias), y de los niveles educativos obligatorios, más que de la universidad. En este sentido, Morales (2015) reconoce la necesidad de insertar el ejercicio de la lectoescritura en la educación superior, aunque ello exija un cambio de mentalidad de la comunidad educativa universitaria.

Si la lectura es clave en cualquier etapa educativa, para la universidad constituye algo inherente e incuestionable. Aunque los estudiantes dominan la comprensión de textos breves y extensos, en la universidad, especialmente en las titulaciones que no pertenecen al área de las ciencias humanas, los problemas de comprensión, agudizados en el primer año académico, se traducen en un rendimiento deficitario y posterior abandono escolar (Herrera y Dapelo, 2020; Velásquez *et al.*, 2008). Los estudiantes universitarios requieren de un buen hábito lector para responder a las exigencias, necesidades e inquietudes del conocimiento como, formular preguntas y buscar respuestas a las problemáticas humanas, consultar variada bibliografía física y digital, realizar búsquedas en internet y gestionar bien el tiempo libre (Pérez-Payrol *et al.*, 2018). De modo que, cuanto más leen los estudiantes de una misma asignatura, mayor es la capacidad que poseen para responder a situaciones retóricas nuevas e interpretar y construir discurso (Elche *et al.*, 2019). Asimismo, el desarrollo cognitivo y mejora del rendimiento académico fruto de la adquisición de un buen hábito lector en la universidad (Parodi *et al.*, 2019), especialmente si es voluntaria porque favorece la construcción de mapas conceptuales y la continuidad lectora (Elche *et al.*, 2019), reclama la puesta en marcha de estrategias innovadoras de lectura que posibiliten a los estudiantes, además de convertirse en escritores intencionales y buenos productores

de textos, alcanzar la observación, el análisis, la crítica y la estructura discursiva (Uribe y Camargo, 2012).

Constatada la relevancia de la lectura en el estudiante universitario, y la necesidad de fomentarla, es el momento de conocer cuándo y cuánto lee dicha población. Según Ramírez *et al.* (2019), un 82.4% de los universitarios encuestados afirmaba leer una hora diaria, mientras que un 17.6% lo hacía dos horas. Aunque, atendiendo a los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (Conaculta, 2015), la mayoría no lee más por falta de tiempo (79.9%), pues la lectura se realiza por entretenimiento (44.3%), para estudiar (30.5%), por informarse (11.8%) o por trabajo (11.3%), a pesar de que un 21.3% muestran apatía hacia el acto de leer. De hecho, los estudiantes admiten no cumplir con las tareas de lectura, y no quieren recibir instrucción al respecto, mientras que los profesores dudan de la competencia lectora de su alumnado, y no les interesa fomentar la lectura (Howard *et al.*, 2018).

Además de esta lectura académica, supone un reto para las universidades, promover la lectura como actividad no obligatoria, despertando el gusto y el placer por la lectura como actividad habitual en el ocio y tiempo libre y su integración como estilo de vida (Arguedas-Ramírez, 2020). Según la Federación de Gremios de Editores (2020), en periodo vacacional, se evidencia el aumento de la lectura de libros en personas con un mayor nivel de estudios alcanzado. La lectura recreativa referida a la acción de leer por placer, “es una herramienta efectiva y debería estar al alcance de todos los alumnos” (Sánchez-García, 2019, p. 3), pero no siempre es posible, a veces la lectura que impera en la universidad es la utilitaria marcada por la preferencia del texto impreso (Jarvio y Ojeda, 2018). Una lectura que reclama el seguimiento y trabajo personalizado de los alumnos, para garantizar su correcta inmersión en la lectura académica que esta institución conlleva (Hebert *et al.*, 2018).

La complejidad que entraña la lectura científica ha sido puesta de manifiesto en múltiples ocasiones, y depende, principalmente, de factores personales referidos al nivel competencial lector e los estudiantes, y materiales, relacionados con el nivel de dificultad del texto seleccionado por el docente como material de lectura obligada. Respecto al primero de ellos, Gao *et al.* (2017), desde un estudio cualitativo, manifiestan que los universitarios no siempre son conscientes de sus limitaciones lingüísticas y de lectoescritura, entre otras la baja capacidad de hacer preguntas. Además, comprender y captar los mensajes de texto en la universidad requiere de la capacidad de leer entre líneas (Olave *et al.*, 2013). Relacionado con el segundo, en las investigaciones centradas en los estudiantes universitarios se han encontrado relaciones significativas entre el formato o tipo de lectura utilizado y la actitud hacia la misma (Mizrachi *et al.*, 2018), y entre el uso de las tecnologías en las disciplinas y la habilidad lectora de los estudiantes (Carbonell *et al.*, 2017). También se ha evidenciado una mejora de la comprensión lectora de los universitarios, en función de la motivación hacia la lectura y del rango de vocabulario (Ahmadi, 2017; Pathan *et al.*, 2019). No obstante, de los tres tipos de lectura, comprensiva, crítica y creativa, son las dos últimas las que debe desarrollarse desde actuaciones conjuntas de docentes y bibliotecarios enfocadas al “fortalecimiento de la alfabetización académica que permita a todo profesional tener la capacidad de leer textos propios de su disciplina, y de distinta naturaleza, con sentido crítico” (Cardona-Puello *et al.*, 2018, p. 499).

El debate sobre la lectura impositiva asociada a lo académico y a emociones negativas, frente a la lectura libre y placentera, permanece abierto, lo que lleva a un cuestionamiento sobre el tipo de lecturas que predominan en educación y su concordancia con las preferencias

y niveles de comprensión de las nuevas generaciones de estudiantes. Es por ello que el objetivo del presente estudio fue analizar las lecturas científicas realizadas por alumnado del grado de Educación social y su relación con variables socio-demográficas (sexo y edad) y educativas (curso), y las lecturas realizadas en el tiempo libre, la consideración de los aprendizajes obtenidos y los contextos desde los que se fomenta la lectura.

## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, de tipo accidental, participando 227 estudiantes universitarios del grado de Educación Social (79 de primer curso, 66 de segundo curso y 82 de tercer curso), de ambos sexos (20.7% hombres; 79.3% mujeres). Todos los participantes tenían edades comprendidas entre los 18 y los 55 años ( $M = 22.20$  años;  $DE = 4.367$ ).

### 2.2. DISEÑO

El presente estudio partió del método asociativo-correlacional, planificándose un diseño *ex post facto* prospectivo de grupo único (León y Montero, 2004), en el que se midió la relación entre las lecturas científicas realizadas por el alumnado universitario con variables socio-demográficas y relacionadas con el hábito lector. Este tipo de diseños enfocan sus objetivos en el estudio de la relación existente entre las variables, permitiendo la implementación de un modelo predictivo (García-Gallego y Rubio de Lemus, 2013).

### 2.3. PROCEDIMIENTO

Obtenida la aprobación de la Comisión de Ética, se solicitó la colaboración del equipo docente del grado y se inició la recogida de datos de manera presencial, con el objetivo de obtener mayor participación que de forma telemática. Tras explicar el propósito del estudio y recordar el anonimato de la investigación a los participantes, se les remarcó la necesidad de contestar con sinceridad y la importancia de la colaboración de la comunidad universitaria para el avance del conocimiento. Se utilizó un procedimiento estandarizado para garantizar que las instrucciones fuesen las mismas para todos los participantes. Previa a la cumplimentación del cuadernillo, los estudiantes firmaron un consentimiento voluntario de participación. Una vez cumplimentados, los cuestionarios fueron facilitados al equipo central de investigación para su vaciado de información y posterior análisis.

### 2.4. INSTRUMENTO

Se elaboró el cuestionario *Valoración de la lectura en la universidad*, diseñado *ad hoc* para la presente investigación y sometido previamente a la valoración de catorce expertos de reconocido prestigio en el tema y/o docentes universitarios, quienes evaluaron la pertinencia, adecuación y claridad de cada uno de los ítems y partes del instrumento.

El instrumento, compuesto por cuatro dimensiones sobre cuestiones de lectura, presenta una escala de respuesta tipo Likert, con valores que van desde 1 (Nada), hasta 5 (Mucho). La primera parte del mismo se centra en preguntas de corte sociodemográfico (sexo, edad, curso, localidad) y educativo (naturaleza del centro de Educación Secundaria y nivel de estudios de los padres). La segunda parte, centrada en la valoración de la lectura de los participantes, se compone de cuatro bloques temáticos relacionados con la lectura: dedicación a la lectura (tres ítems); libros en el hogar (dos ítems); competencia lectora y fomento lector (dos ítems); y papel del docente universitario en la lectura (tres ítems). Para la presente investigación se han empleado los datos extraídos de las dos últimas dimensiones.

## 2.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se utilizó el programa SPSS Statistics (IBM, SPSS v.22.0, Armonk, NY, USA) para el sistema operativo Windows. Para una descripción inicial de las variables objeto de estudio, se calcularon estadísticos descriptivos (media, desviación típica) y frecuencias. Tras comprobar los supuestos de normalidad de las variables dependientes del estudio, se llevaron a cabo pruebas no paramétricas:  $\chi^2$  de Pearson y tablas de contingencia y cálculo de coeficientes de correlación de Spearman para el contraste de hipótesis sobre la relación entre variables,  $U$  de Mann-Whitney y  $H$  de Kruskal-Wallis para el contraste de hipótesis sobre la diferencia de medias entre grupos. Para establecer la magnitud de las diferencias, en el caso de que resultaran estadísticamente significativas, se recurrió al tamaño del efecto (Cohen, 1992): a)  $V$  de Cramer para variables categóricas ( $g \leq 2$ : .07 pequeño, .21 mediano .35 grande); b)  $q$  para las medidas de asociación (efecto de alta magnitud a partir de .5; efecto de magnitud moderada entre .3-.5; efecto pequeño entre .1-.3); y c)  $E_R^2$  para diferencia de medias de más de dos grupos en pruebas no paramétricas (efecto fuerte a partir de .64; efecto de magnitud moderada .25; efecto pequeño .04).

## 3. RESULTADOS

Los artículos científicos fueron el tipo de lecturas que los participantes señalaron como los recursos más utilizados por los profesores en la universidad ( $M = 3.92 \pm .963$ ), seguido de los libros ( $M = 3.36 \pm 1.085$ ), los manuales ( $M = 2.78 \pm 1.176$ ), y por último las revistas ( $M = 2.41 \pm 1.135$ ).

En cuanto a la percepción sobre qué lecturas son las más utilizadas en la universidad en función del sexo (Tabla 1), las mujeres afirmaron en mayor medida que los hombres, que las revistas científicas fue el recurso más común en el estudio universitario, observándose diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo de los participantes ( $\chi^2_{(4)}$  de Pearson = 13.198,  $p < .05$ ), con una magnitud del efecto mediano ( $V$  de Cramer = .24).

Tabla 1. Frecuencia y porcentajes de las lecturas de la universidad en función del sexo

		<b>Nada</b>	<b>Muy poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
Artículos	Hombre	1(0.4%)	4(1.8%)	4(1.8%)	22(9.7%)	16(7%)
	Mujer	1(0.4%)	23(10.1%)	18(7.9%)	91(40.1%)	47(20.7%)
Libros	Hombre	1(0.4%)	13(5.7%)	7(3.1%)	22(9.7%)	4(1.8%)
	Mujer	6(2.6%)	48(21.1%)	21(9.3%)	84(37%)	21(9.3%)
Manuales	Hombre	6(2.6%)	15(6.6%)	8(3.5%)	15(6.6%)	3(1.3%)
	Mujer	19(8.4%)	82(36.1%)	13(5.7%)	55(24.2%)	11(4.8%)
Revistas	Hombre	6(2.6%)*	24(10.6%)*	5(2.2%)*	7(3.1%)*	5(2.2%)*
	Mujer	38(16.7%)*	87(38.3%)*	9(4%)*	43(18.9%)*	3(1.3%)*

Nota. n(%); \*p < .05

En la Tabla 2 (ver Anexo) se muestran los coeficientes de correlación de Spearman entre las variables lecturas utilizadas por los profesores en la universidad, la edad, el curso de los participantes, así como las lecturas que estos realizan en su tiempo libre, la consideración de los aprendizajes obtenidos y los contextos desde los que se fomenta la lectura.

Respecto a la edad, se observó que, a más edad de los estudiantes, estos referían una lectura mayor de artículos, libros y manuales, observándose diferenciación estadística en este último tipo de lectura ( $r_{xy} = .156, p < .05$ ) y un tamaño del efecto pequeño ( $q = .16$ ). En cuanto a la lectura de las revistas, la tendencia respecto a los demás tipos de lecturas se invirtió, al mostrar una relación negativa. Además, todas las relaciones fueron débiles en términos de valores absolutos, por lo que la edad no pareció ser una variable determinante en las lecturas utilizadas por los profesores de universidad, excepto en la lectura de manuales.

En cuanto al curso, y al igual que ocurrió con la variable edad, los participantes apuntaron una mayor lectura de artículos, libros y manuales según avanzaban en los cursos del grado universitario, observándose diferencias estadísticamente significativas en los tres tipos de lecturas, y unas relaciones algo superiores en términos absolutos respecto a la edad ( $r_{xy} = .186, p < .01$ ;  $r_{xy} = .201, p < .01$ ;  $r_{xy} = .213, p < .01$ ). Se puede afirmar, con un nivel de confianza del 99%, que la lectura de artículos, libros y manuales se asocia con el curso académico en el que se encontraban los participantes, con una magnitud del efecto pequeño en los tres casos ( $q = .19$ ;  $q = .20$ ;  $q = .21$ ). En este caso, aunque los valores no fueron muy elevados, el curso académico puede considerarse una variable determinante en las lecturas utilizadas por los profesores de universidad, excepto en la lectura de revistas. Además, los participantes señalaron las revistas como las lecturas más utilizadas en primer curso ( $r_{\text{rango promedio}} = 120.56$ ), los artículos en segundo ( $r_{\text{rango promedio}} = 131.30$ ) y los manuales en tercero ( $r_{\text{rango promedio}} = 126.00$ ). Por otro lado, se observaron diferencias

estadísticamente significativas en la variable lecturas de la universidad en función del curso de los participantes, en artículos ( $H = 15,648$ ,  $p < .001$ ); libros ( $H = 11.403$ ,  $p < .01$ ); y manuales ( $H = 11.840$ ,  $p < .01$ ). Todas las relaciones estadísticamente significativas mostraron un tamaño del efecto pequeño (con oscilaciones de  $E_R^2 = .05 - .07$ ), por lo que no puede atribuirse de manera elevada la variabilidad de la utilización de dichos recursos (artículos, libros y manuales) por parte de los profesores, al curso en el que se encontraban matriculados los alumnos.

Siguiendo con la relación con las lecturas en el tiempo libre, se detectó una relación estadísticamente significativa entre la lectura en vacaciones y la identificación de artículos como lecturas más usuales en la universidad ( $r_{xy} = .140$ ,  $p < .05$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $q = .14$ ). Es decir, a más lectura de artículos en la universidad, los alumnos leían más por placer. Los valores arrojaron datos de relaciones débiles, siendo la mayoría positivas, excepto la relación de los artículos y los libros con la lectura de ocio entre semana los manuales con la lectura en fines de semana.

En cuanto a la relación entre los aprendizajes obtenidos con la lectura y los tipos de lecturas de la universidad, casi todas las correlaciones mostraron valores con signo positivo, de manera que, a más lecturas de artículos, libros y manuales en la universidad, los estudiantes refirieron un mayor grado de aprendizaje obtenido con la lectura. Concretamente, y de manera estadísticamente significativa, a más lectura de artículos en la universidad, los alumnos señalaron que la lectura: les ayudaba a imaginar cosas ( $r_{xy} = .224$ ,  $p < .01$ ); a expresarse mejor ( $r_{xy} = .141$ ,  $p < .05$ ); y a conocer lo que significan las palabras ( $r_{xy} = .136$ ,  $p < .05$ ), con una magnitud del efecto pequeño en los tres casos ( $q = .22$ ;  $q = .14$ ;  $q = .14$ ). De manera similar, cuantos más libros leían los alumnos en la universidad, la lectura más les ayudaba a imaginar cosas ( $r_{xy} = .141$ ,  $p < .05$ ); y con más lectura de manuales, la lectura les hacía sentir bien ( $r_{xy} = .149$ ,  $p < .05$ ). Contrariamente, la lectura de revistas en el grado universitario mostró una relación negativa con casi todas las categorías, observándose diferencias estadísticamente significativas con la categoría *Me ayuda a imaginar cosas* ( $r_{xy} = -.167$ ,  $p < .05$ ), de manera que, a más lectura de revistas en la universidad, los alumnos señalaron un impedimento para el fomento de su imaginación. En estos casos, se observó un tamaño del efecto pequeño ( $q = .14$ ;  $q = .15$ ;  $q = -.17$ ). A su vez, los alumnos reconocieron que la lectura de artículos ( $H = 16.174$ ,  $p < .01$ ;  $E_R^2 = .07$ ) les ayudaba a imaginar cosas; mientras que con la lectura de libros en la universidad aprendían mucho ( $H = 10.850$ ,  $p < .01$ ;  $E_R^2 = .05$ ) y fomentaban su imaginación ( $H = 13.600$ ,  $p < .01$ ;  $E_R^2 = .07$ ).

Por último, y en cuanto a los contextos desde los que se fomenta la lectura, se observó, de manera estadísticamente significativa, que a más fomento de la lectura en la etapa escolar obligatoria, los participantes señalaban leer más artículos en la universidad ( $r_{xy} = .133$ ,  $p < .05$ ); cuantos más libros y manuales leían en la universidad, informaron que era esta instancia desde la que se fomentaba más la lectura ( $r_{xy} = .232$ ,  $p < .01$ ;  $r_{xy} = .215$ ,  $p < .01$ , respectivamente) con tamaños del efecto pequeños ( $q = .23$ ;  $q = .22$ ); y a más lectura de revistas, los participantes referían un fomento de la lectura mayor desde la familia ( $r_{xy} = .170$ ,  $p < .05$ ), también con bajo tamaño del efecto ( $q = .17$ ). Predominaron los valores positivos, a excepción de la relación entre la lectura de artículos y el fomento de la lectura desde la familia ( $r_{xy} = -.018$ ) y desde el grupo de amigos ( $r_{xy} = -.060$ ), así como la lectura de revistas y el fomento de la lectura desde la familia ( $r_{xy} = -.059$ ). Además, todas las relaciones fueron débiles en términos de valores absolutos.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio pretende esclarecer el tipo de lecturas (artículos, libros, revistas o manuales) que realizan los estudiantes universitarios, así como los aspectos que inciden en ellas. Al respecto, los resultados revelaron que en los estudiantes de educación social predominan los artículos como fuente documental de lectura, que no existen grandes diferencias en función del sexo y la edad, aunque en este último caso, aumentan las lecturas a mayor edad y curso académico. Además, se observó una mayor frecuencia y diversidad de lecturas en los contextos formales, siendo el de los amigos el menos relevante; los alumnos diferenciaron el tipo de lectura utilitaria-semanal (libro), de la lectura recreativa-vacacional (artículos); e identificaron los aprendizajes que obtienen de las lecturas.

En primer lugar, se comprobó que curiosamente los estudios específicos sobre el uso de los artículos como lectura en estudiantes universitarios son muy escasos (Castelló *et al.*, 2012), a pesar de ser el tipo de lectura más habitual, y al que más importancia se otorga, junto a los libros (González y Vega, 2010), pero también la que más dificultades entraña para su comprensión (Moreno-Mosquera, 2019). Se trata de textos más extensos y complejos que dificulta la localización de ideas principales, ya que incluyen muchas citas, palabras técnicas y no hay palabras destacadas (Tosi, 2017). Al respecto, Cardona-Puello *et al.* (2018) señalan que, para evitar una deserción temprana, el docente debe acompañar en los procesos de lectura de los estudiantes de los primeros cursos, pues la comunicación especializada demanda el uso de recursos lingüísticos y discursivos que les son desconocidos.

También se constata que la lectura de los artículos se fomenta desde el sistema escolar obligatorio, y no tanto desde las familias y los amigos, lo que según favorece un mayor distanciamiento entre la lectura formal-academista, que se asocia a una lectura obligada, y la lectura voluntaria que suele realizarse por placer. El 71.5% de estudiantes universitarios no lee por diversión porque prefiere otras actividades, de ahí la importancia de que la universidad para establezcan estrategias que posibiliten y propicien la lectura voluntaria-recreativa en comunidades de lectores de diversas titulaciones, facultades e incluso universidades (Arguedas-Ramírez, 2020). En consonancia, “se puede expresar que la mayoría de los estudiantes no les gusta leer, lo hacen por la obligación de cumplir los deberes y no están conscientes de la necesidad de la lectura para su formación profesional” (Pérez-Payrol *et al.*, 2018, p. 182).

Por otra parte, los resultados señalan que la lectura de artículos en universitarios favorece el logro de aprendizajes como el desarrollo de la imaginación, el significado de las palabras y la capacidad de expresarse mejor. Otros estudios similares señalan que la lectura sistemática, por medio de libros y artículos, a pesar de que se hace por obligación, contribuye a ampliar el vocabulario, mejorar la ortografía y el aprovechamiento del tiempo para la obtención de información, así como la apropiación activa y creadora de significados (Pérez-Payrol *et al.*, 2018). Además, los artículos constituyen un recurso didáctico idóneo para aprender a pensar y trabajar como científicos, o para desarrollar competencias como la del pensamiento crítico (Seymour *et al.*, 2004). Finalmente, en el caso de los alumnos de educación social, la lectura de artículos suele realizarse en periodo vacacional, a pesar de que como reconocen Liswaniso y Mubanga (2019), tan solo el 40% de los universitarios leen en verano, y predomina en el segundo curso de la titulación.

En segundo lugar, aunque la lectura de libros no es la más frecuente a nivel general, los datos señalan que se sitúa como segunda lectura de referencia en todos los cursos

del grado de educación social, y es el tipo de lectura que, significativamente, fomenta la universidad. Son varios los estudios que sitúan la lectura de libros completa o parcial, a través de capítulos, en una posición relevante, aunque por detrás de los apuntes de clase (Bigi *et al.*, 2013; Villalonga y Padilla, 2017). Según Salvador-Oliván y Agustín-Lacruz (2015), se trata de una práctica extendida entre los estudiantes universitarios, con la tendencia a predominar la lectura de libros impresos (90%) frente al formato digital (55.4%). Además, este tipo de lectura es la que se contempla mayoritariamente en las estadísticas sobre el hábito lector. Pero, sorprendentemente, Yubero y Larrañaga (2015) concluyen que la mayoría de los estudiantes universitarios no tienen un buen hábito lector, ni leen libros de forma voluntaria. Algo que también ha sido puesto en evidencia en esta investigación, ya que esta lectura es habitualmente realizada durante la semana. En este sentido, el estudio de Shankar *et al.* (2008) puso de manifiesto que el volumen de horas entre semanas que los universitarios dedican a la lectura de libros es considerablemente mayor que en periodos vacacionales. De modo que la lectura libros no es la alternativa de ocio, más bien es un deber académico, a pesar de que haya sido reconocido por Makuc (2015) que en las titulaciones de educación predomina la Teoría Literaria como actividad lúdica y de crecimiento personal, por encima de los estudiantes de Economía e Ingeniería. Finalmente, los datos denotan que a través de la lectura de libros se consolida el logro de la imaginación y del aprendizaje. Tal y como exponen Cely y Sierra (2011), la lectura de libros permite el acceso a la información, el desarrollo del pensamiento, la imaginación, además de la comprensión, el asombro y el goce estético.

De todos los tipos de lecturas contemplados, las revistas tanto de ocio como académicas, son las fuentes de información menos leídas, coincidiendo con lo señalado por Salvador-Oliván y Agustín-Lacruz (2015). Su lectura se asocia al contexto informal (familia), son las más utilizadas en el primer curso del grado, y no favorecen el desarrollo de la imaginación. En consonancia, según Aponte (2008) suelen leerse los fines de semana, y han sido definidas por Aguilar *et al.*, (2014) como una literatura barata, pero su formato lúdico y el hecho de que son económicas, las predispone como lectura de ocio.

El último de los recursos didácticos contemplados en este estudio para la lectura en la universidad son los manuales o textos guía, que se definen por Pérez-Abril y Rincón-Bonilla (2013) como un material impreso o policopiado elaborado por los docentes con fines educativos, altamente utilizados por los alumnos. Su lectura se encuentra significativamente impulsada por la universidad, coincidiendo con lo expuesto por Bigi *et al.* (2013), al afirmar que es el segundo texto más seleccionado por los profesores para ser leído por sus alumnos. Además, se trata de un recurso ideal para la reflexión metódico-plural (Körber *et al.*, 2006), y según los datos obtenidos, este tipo de lectura les hace sentir bien a los estudiantes universitarios, pues en palabras de Tosi (2017), los problemas asociados con los aspectos enunciativos y polifónico-argumentativos de los textos académico suelen ser neutralizados en los manuales. Pero no siempre los esfuerzos por alcanzar que el lenguaje que favorezca el aprendizaje logran su cometido, de ahí que no puedan definirse los manuales como textos “fáciles” (Hall y López, 2011).

Si bien esta investigación responde a la necesidad de especificar los estudios sobre lecturas en la universidad, es cierto que, al presentar la perspectiva de los estudiantes universitarios, se centra, atendiendo a lo señalado por Uribe y Camargo (2012) en el déficit, desatendiendo la figura docente como responsable del aprendizaje. Los docentes universitarios esperan “que los alumnos lean y entiendan los textos que se les facilitan para

cada asignatura, sin ocuparse de enseñarles cómo hacerlo” (Yubero y Larrañaga, 2015, p. 719). Es por ello, que se emplaza para el futuro estudios de este tipo, así como el análisis de la oferta de cursos-taller sobre la competencia lectora en los alumnos de grado. Así mismo, atendiendo a los resultados del presente trabajo y de lo expuesto por Velásquez *et al.* (2008) el objetivo de la lectura no puede ser el acopio de información literal, sino el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva en el alumno. De modo que una lectura debe formular al menos el mismo número de preguntas que de respuestas.

Para finalizar, además del reconocimiento de la lectura y universidad como campo de investigación, se evidencia la necesidad de formar a los estudiantes universitarios en la competencia lectora, ya que no se encuentra entre las prioridades docentes, a pesar de que “en el caso de la universidad, los textos contienen información de mayor densidad y amplitud en relación con el nivel de conocimientos de los estudiantes, y en ese sentido las rutinas se hacen más exigentes” (Moreno-Mosquera, 2019, p. 105). No se trata del dominio lector que posee el educando, ni promover la comprensión y escritura de textos en el aula, más bien se consiste en reconocer que las prácticas de lectura y escritura son habilidades (Canales Sánchez, 2019), que se ven afectadas por las prácticas del lenguaje en las comunidades disciplinarias (dimensión académico-profesional), sino también, variables socioeducativas y la permanencia del sujeto en el sistema educativo (Borioli, 2015). Por todo ello, se recomienda promover, entre otras actuaciones, campañas de sensibilización hacia el fomento de la lectura por parte de la universidad, destinadas a la comunidad educativa, pero en especial al docente. Cabe reconocer también que junto a las actuaciones desempeñadas por los docentes en el aula, se han desarrollado acciones desde las bibliotecas de la universidad para fomentar la lectura en general y a los alumnos en particular (Sánchez-García, 2019).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, P., Cruz, L. y Aguilar, P. (2014). El consumo editorial. Hábito de lectura en universitarios del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 17, 109-122. <https://doi.org/10.18172/con.2596>
- Ahmadi, M. R. (2017). The impact of motivation on reading comprehension. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1>
- Aponte, M. V. (2008). Métodos, preferencias y hábitos de lectura en estudiantes de pregrado. *Teoría y praxis investigativa*, 3(1), 29-36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3701053.pdf>
- Arguedas-Ramírez, L. (2020). Implicaciones educativas de los hábitos de lectura en el comportamiento académico del estudiantado universitario a distancia. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 11(1), 80-110. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/2936>
- Bigi, E., Chacón, E. y García, M. (2013). ¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación? *Legenda*, 17(17), 127-145. <http://www.legendajournal.com/index.php/path/article/download/128/129>
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 19(3), 45-52. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>
- Canales Sánchez, A. (2019). ¿Aprender-enseñar a leer y escribir en la universidad? *Perfiles Educativos*, 41(166), 3-6. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.166.59610>
- Carbonell, C., Avarvarei, B. V., Chelariu, L., E., Draghia, L. y Avarvarei, C. S. (2017) Map-Reading Skill Development with 3D Technologies, *Journal of Geography*, 116(5), 197-205. <https://doi.org/10.1080/00221341.2016.1248857>

- Cardona-Puello, S. P., Osorio-Baleño, A., Herrera-Valdez, A. y González-Maza, J. M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de estudiantes ingresasteis a la educación superior. *Educación y Educadores* 21(3), 482-503. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I. y Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 569-590. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1517>
- Cely, A. y Sierra, G. (2011). *La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. Universidad EAN.
- Conaculta (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura*. CONACULTA.
- Cohen, J. (1992). *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Elche, M., Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21548>
- Federación de Gremios de Editores de España (2020). *Barómetro Hábitos de lectura y compra de libros en España 2019*. <https://www.editoresmadrid.org/la-fgee-presenta-el-barometro-de-habitos-de-lectura-y-compra-de-libros-en-espana-2019/>
- Gao, Z., Gao, S. y Yang, Q. (2017). Cognition-Based Interactive Phases and Strategies in Teaching Academic Reading. *Journal of Electronic Science and Technology*, 15(1), 33-40. <http://doi.org/10.11989/JEST.1674-862X.6062116>
- García-Gallego, C. y Rubio de Lemus, P. (2013). Investigaciones ex post facto. En S. Fontes, C. García-Gallego, A. J. Garriga, M. C. Pérez-Llantada y E. Sarriá, *Fundamentos de investigación en Psicología* (pp. 255-273, 3ª reimp.). U.N.E.D.
- González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Universidad Sergio Arboleda.
- Hall, B. y López, M. I. (2011). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Literatura y lingüística*, 23, 167-192. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112011000100010>
- Hebert, M., Zhang, X. y Parrila, R. (2018). Examining reading comprehension text and question answering time differences in university students with and without a history of reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 68, 15-24. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0153-7>
- Herrera, Y. y Dapelo, B. (2020). Trayectorias lectoras discontinuas: prácticas letradas durante la transición a la universidad. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240209>
- Howard, P. J., Gorzycki, M., Desa, G. y Allen, D. D. (2018). Academic Reading: Comparing Students' and Faculty Perceptions of Its Value, Practice, and Pedagogy. *Journal of College Reading and Learning*, 48(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/10790195.2018.1472942>
- Jarvio, A. O. y Ojeda, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital: un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave*, 7(2), 1-16. <https://doi.org/10.24215/18539912e051>
- Körber, A., von Borries, B. y Meyer-Hamme, J. (2006). Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 5, 3-19.
- Laorden Gutiérrez, C. y Foncillas Beamonte, M. (2019). Tertulias Dialógicas y adquisición de competencias: percepción de estudiantes del grado de Educación Social. *Aula De Encuentro*, 21(1), 40-59. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.3>
- León, O. y Montero, I. (2004). Métodos de investigación en psicología y educación. *Psicothema*, 16(1), 170-171. <https://www.psicothema.com/pii?pii=1177>
- Liswaniso, B. L. y Mubanga, G. N. (2019). Examining the Reading Habits of University Students: A Study of Students at the Katima Mulilo Campus of the University of Namibia. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1), 140-152. <https://e-flt.nus.edu.sg/v16n12019/liwaniso.pdf>

- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 143-166.
- Márquez-Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18. [www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100003&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Martín, J. P. (2019). Iniciativas de fomento de la lectoescritura en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Cádiz. *Álabe*, 21, 1-15. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.4>
- Mizrachi, D., Salaz, A., Boustany, J. y Kurbanoglu, S. (2018). Preferring print in a digital world: An international study of students' academic reading behaviors. In *INTED2018 Proceedings* (pp. 1328-1336). INTED2018.
- Morales, M. I. (2015). El reto de la formación transversal en la Universidad: lectura, escritura y nuevas tecnologías. En E. Ramírez (coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 49-74). IIBI, UNAM.
- Moreno-Mosquera, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. <http://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180>
- Olave, G., Rojas, L. y Cisneros, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Revista de Educación y Educadores*, 16, 3, 455-471.
- Parmawati, A. (2018). The Study Correlation between Reading Habit And Pronunciation Ability At The Second Grade Students Of Ikip Siliwangi. *Eltin, Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 6(1), 46-52. <https://doi.org/10.22460/eltin.v6i1.p46-52>
- Parodi, G., Moreno, T., Julio, C. y Burdiles, G. (2019). Generación Google o Generación Gutenberg: Hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 58, 85-94. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-08>
- Pathan, Z. H., Ismail, S. A. M. M. y Soomro, N. H. (2019). An Investigation into Receptive Vocabulary Growth and Its Predictability for Reading Development of University Students in a Semester Course. *International Journal of Instruction*, 12(1), 797-808. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201244>
- Pérez-Abril, M. y Rincón-Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Universidad Javeriana.
- Pérez-Payrol, V.B., Baute-Rosales, M. y Luque-Espinoza, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 180-189. [https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S221836202018000300180&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S221836202018000300180&script=sci_arttext&tlng=en)
- Ramírez, D., Cardoso, D. y Bobadilla, S. (2019). Reading habits in university students of new income of the Academic Unit Tejuipilco, 2018. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 6(6), 155-163. <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.19.018>
- Rosenthal R. (1991). *Meta-analytic Procedures for Social Research* (rev. ed.). Sage.
- Salvador-Oliván, J. A. y Agustín-Lacruz, M. C. (2015). Hábitos de lectura en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad de Zaragoza, *Anales de Documentación*, 18(1). <http://doi.org/10.6018/analesdoc.18.1.201971>
- Sánchez-García, S. (2019). Lectura y rendimiento académico. Actuaciones desde la biblioteca universitaria. *Anuario ThinkEPI*, 13, 1-8. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13b03>
- Seymour, E., Hunter, A. B., Laursen, S. L. y DeAntoni, T. (2004). Establishing the benefits of research experiences for undergraduates in the sciences: First findings from a three-year study. *Science Education*, 88(4), 493-534. <https://doi.org/10.1002/sc.10131>
- Shankar, R. P., Dubey, A. K., Mishra, P. y Upadhyay, D. K. (2008). Reading Habits and Attitude toward Medical Humanities of Basic Science Students in a Medical College in Western Nepal. *Teaching and Learning in Medicine*, 20(4), 308-313. <https://doi.org/10.1080/10401330802384599>
- Sultan, S., Rofiuddin, A., Nurhadi, N. y Priyatni, E. T. (2018). Development of mass media text-based instructional materials to improve critical reading skills of university students. *Pedagogika*, 131(3). <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=741572>

- Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 334-356. <http://doi.org/10.15517/ai.v17i3.29570>
- Uribe, G. y Camargo, Z. (2012). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543>
- Velásquez, M., Cornejo, C. y Roco, Á. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 123-138.
- Villalonga, M. M. y Padilla, C. (2017). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? *Educação e Pesquisa*, 43(2), 515-533. <http://doi.org/10.1590/s1517-9702201610150998>
- Wolters, C. A., Denton, C. A., York, M. J. y Francis, D. J. (2014). Adolescents' motivation for reading: Group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing*, 27(3), 503-533. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9454-3>
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <http://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>
- Zaccoletti, S., Altoè, G. y Mason, L. (2019). The interplay of reading-related emotions and updating in reading comprehension performance. *British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 1-20. <https://doi.org/10.1111/bjep.12324>
- Zhou, Y. y Zou, X. (2018). Strategy to Promote Professional Reading in University Libraries. *Computer and Information Science*, 11(3), 95-101. <https://doi.org/10.5539/cis.v11n3p95>

ANEXO

Tabla 2. Correlaciones entre las lecturas de la universidad y la edad, el curso, las lecturas realizadas en el tiempo libre, la consideración de los aprendizajes obtenidos y los contextos desde los que se fomenta la lectura

	Edad	Curso	Lecturas en T/L			Aprendizajes obtenidos					Contextos de fomento			
			S	F/S	V	AP	IM	EX	SEN	PA	OB	UN	FA	AM
Artículos	.066	.186**	-.017	.022	.140*	.011	.224**	.141*	.096	.136*	.133*	.077	-.018	-.060
Libros	.093	.201**	-.010	.001	.076	.124	.141*	.091	.082	.052	.071	.232**	-.062	-.007
Revistas	-.028	-.019	.057	.001	.063	-.058	-.167*	-.102	.034	-.033	.039	.071	.170*	.053
Manuales	.156*	.213**	.004	-.001	.113	.112	.041	.049	.149*	.119	.018	.215**	-.059	.126

Nota. Lecturas T/L: ¿Cuánto lees en tu tiempo libre?; S: Entre semana; F/S: En fines de semana; V: En vacaciones. Aprendizajes obtenidos: ¿Qué grado de consecución adquieres en cada ítem a partir de la lectura?: AP: Aprendo mucho; IM: me ayuda a imaginar cosas; EX: me ayuda a expresarme mejor; SEN: me hace sentir bien; PA: Conozco lo que significan las palabras. Contextos de fomento: Grado con el que se fomenta/fomentaba la lectura en: OB: Etapa escolar obligatoria; UN: Universidad; FA: Familia; AM: Grupo de amigos

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

INVESTIGACIONES

Ciberacoso en Chile:  
evidencias y rutas para futuras investigaciones  
a partir de una revisión sistemática<sup>1</sup>

Cyberbullying in Chile:  
evidence and pathways for future research from a systematic review

*Elizabeth Pardo-González<sup>a</sup>, Sidclay B. Souza<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Programa de Doctorado en Psicología, Universidad Católica Del Maule, Chile.  
elizabeth.pardo.go@gmail.com

<sup>b</sup> Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de La Salud, Universidad Católica Del Maule, Chile.  
sbezerra@ucm.cl

RESUMEN

El ciberacoso es un fenómeno investigado a nivel mundial debido al efecto generado en los involucrados. Este estudio busca conocer el estado actual de la investigación sobre ciberacoso en Chile. Utilizamos la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas y la búsqueda se desarrolló en las bases de datos Web of Science, Scopus, SciELO y EBSCO, arrojando inicialmente 27 artículos. Se incluyeron 10 artículos en el análisis final. Se analizaron las características de dichas investigaciones y se realizó sobre estos un análisis de contenido con base en las sugerencias para futuros estudios. Los resultados indican que la mayoría de los artículos presentaron una metodología cuantitativa, se realizaron en la Región Metropolitana, e incorporaron variables individuales y contextuales. En el análisis de contenido se identificaron dos grandes categorías relacionadas con la continuidad de los estudios en Chile. Se destaca la importancia de los hallazgos y la necesidad de continuar estudiando el fenómeno.

*Palabras clave:* ciberacoso, acoso en línea, población escolar, población chilena, revisión sistemática.

ABSTRACT

Cyberbullying is a phenomenon investigated worldwide because of the effect generated on those involved. This study aims to know the current state of research on cyberbullying in Chile. We used the PRISMA statement for systematic reviews and the search was developed in the Web of Science, Scopus, SciELO and EBSCO databases, resulting initially in 27 articles. 10 articles were included in the final analysis. The characteristics of the research were analyzed, and a content analysis was made based on suggestions for future studies. The findings indicate that most of the articles presented a quantitative methodology, addressed the Metropolitan Region and incorporated individual and contextual variables. The content analysis identified two major categories related to the continuity of the studies in Chile. The importance of the findings and the need to continue studying the phenomenon are highlighted.

*Key words:* cyberbullying, online bullying, school population, chilean population, systematic review.

---

<sup>1</sup> Agradecimientos: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Subdirección de Capital Humano / Beca de Doctorado Nacional - Folio 21201664.

## 1. INTRODUCCIÓN

El ciberacoso, conocido también como *cyberbullying* en la literatura internacional, es un fenómeno psicosocial que ocurre en todo el mundo (Olweus, 2012). Un informe de la UNESCO (2018) sobre Violencia Escolar y Acoso Escolar describió la situación a nivel mundial e indicó que, aunque la prevalencia del ciberacoso es baja en comparación con otras formas de acoso y violencia escolar, se trata de un problema que ha presentado un aumento en términos de incidencia. Adicionalmente, la literatura estima que entre el 20% y 40% de los jóvenes puede sufrir, al menos, una experiencia relacionada con el ciberacoso (Baek & Bullock, 2014).

De modo general, el ciberacoso es definido como un acto agresivo llevado a cabo por un individuo o grupo, mediante dispositivos electrónicos, de manera deliberada y reiterada contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Hinduja & Patchin, 2017; Olweus, 2012; Smith *et al.*, 2008). Además, los comportamientos de ciberacoso involucran la publicación o difusión de información electrónica perjudicial, así como el envío de mensajes con el fin de insultar, difamar y divulgar públicamente información privada sobre otros (Hinduja & Patchin, 2010; Olweus, 2012).

La literatura previa plantea la existencia de tres posibles roles que pueden adoptar los involucrados en situaciones de ciberacoso: agresor, víctima y observador (Garaigordobil, 2015). Asimismo, las características del mundo cibernético facilitan la participación en el ciberacoso y aumentan las posibilidades de la superposición de roles, es decir, que las víctimas u observadores sean a la vez agresores y viceversa (Mishna *et al.*, 2012), lo que retroalimenta la dinámica de la violencia entre los jóvenes en un contexto online. En cuanto a las consecuencias generadas por el ciberacoso, revisiones y meta-análisis han informado una fuerte asociación negativa con el bienestar psicosocial, revelando que tanto para las víctimas, observadores y perpetradores las consecuencias pueden llegar a ser devastadoras. A nivel conductual y social se pueden presentar problemas de conducta, aislamiento social y abandono escolar (Ferreira & Deslandes, 2018). Además de lo expuesto, investigaciones han reportado consecuencias a nivel de salud mental que involucran abuso de sustancias, ansiedad social, depresión, falta de control emocional e ideación y conducta suicida (Chadwick, 2014; Hinduja & Patchin, 2010; Jenaro *et al.*, 2017; Jiang *et al.*, 2020; Larrañaga *et al.*, 2016).

Debido al impacto que puede generar en los involucrados, el ciberacoso ha sido estudiado en distintos países, buscando conocer su prevalencia, factores de riesgo y protectores, consecuencias y su asociación con múltiples variables (Herrera-López *et al.*, 2017). Los primeros estudios sobre este tema se publicaron en 2004 y su número ha aumentado progresivamente (Ybarra, 2004; Ybarra & Mitchell, 2004; Zych *et al.*, 2015). En cuanto a estudios de prevalencia, el mayor número de investigaciones se ha llevado a cabo en países norteamericanos y europeos (Brochado *et al.*, 2016). Específicamente en Latinoamérica se han realizado múltiples estudios y el país que cuenta con más investigaciones es Brasil, seguido de México (Herrera-López *et al.*, 2018). Chile se encuentra entre los países que cuentan con importantes investigaciones sobre este fenómeno, pero es necesario seguir desarrollando estudios para complementar los hallazgos existentes, abordando aspectos del fenómeno que no han sido explorados y en regiones en donde no se han realizado investigaciones a nivel local.

Ante este escenario, presentamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características de los estudios sobre ciberacoso con población chilena?;
- ¿Qué regiones de Chile han sido incluidas en los estudios?;
- ¿Qué aportes han realizado estos estudios?;
- ¿Cuáles son las sugerencias que brindan los estudios para futuras investigaciones?

En base a estas interrogantes, el objetivo del presente estudio es conocer el estado actual de la investigación sobre el ciberacoso en la población chilena a través de una revisión sistemática que presenta una visión general de los resultados de las investigaciones (Fernández-Ríos & Buéla-Casal, 2009). De este modo, la contribución de esta revisión es brindar una sistematización de los estudios sobre la temática en Chile, enfatizando su importancia y la gran contribución de sus hallazgos.

## 2. MÉTODO

### 2.1. ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN

La presente revisión sistemática se realizó siguiendo las directrices de la declaración PRISMA - *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyse*, que indica que una revisión sistemática debe realizarse utilizando métodos sistemáticos y explícitos para identificar, seleccionar y evaluar críticamente la investigación relevante y para recopilar y analizar los datos de los estudios que se incluyen (Moher *et al.*, 2009). Se realizó una revisión sistemática de la literatura publicada desde el 1 de enero de 2004 hasta el 30 de junio de 2020. La elección del marco temporal inicial se basó en que los primeros estudios sobre ciberacoso se publicaron en 2004 (Ybarra, 2004; Ybarra & Mitchell, 2004; Zych *et al.*, 2015). En primer lugar, se definieron los términos booleanos y su combinación, estableciendo la siguiente estrategia de búsqueda: (“Cyberbullying” O “Cyber-bullying” O “Online bullying” O “Electronic bullying” O “Internet bullying”) Y (“Chile” O “Chilean”). Esta combinación se utilizó para ejecutar la búsqueda en cuatro bases de datos electrónicas: Web of Science, Scopus, SciELO y EBSCO, que concentran la mayoría de las revistas a nivel internacional (Martín-Martín *et al.*, 2021). Una justificación adicional para la elección de SciELO y EBSCO, es incorporar estudios publicados en revistas latinoamericanas que no estén indexadas en las otras bases de datos. La búsqueda fue realizada por los autores de forma independiente en cada base de datos utilizando títulos, resúmenes y palabras clave en Scopus, Web of Science y EBSCO y utilizando títulos y resúmenes en SciELO.

### 2.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Los estudios incluidos debían cumplir con los siguientes criterios de inclusión: 1) estudios escritos en inglés o español; 2) estudios empíricos y publicados en revistas científicas; 3) artículos publicados desde enero de 2004 hasta junio de 2020; 4) estudios centrados en investigar el fenómeno de ciberacoso en población chilena (incluyendo estudios interculturales); 5) utilización de una metodología cualitativa, cuantitativa o mixta. Para la exclusión de estudios se consideraron los siguientes criterios: 1) cartas al editor; 2) capítulos de libro; 3) ponencias; 4) tesis de pregrado o postgrado; 5) estudios que no estén centrados

en investigar el ciberacoso; 6) Estudios interculturales que no reporten los resultados de la población chilena de manera diferenciada; 7) revisiones de literatura.

La búsqueda arrojó un total de 27 artículos. La etapa de selección fue realizada por los autores de manera independiente. Se procedió a identificar los artículos duplicados ( $n=13$ ), se revisaron los títulos y resúmenes de los artículos restantes ( $n=14$ ) y se excluyeron 4 estudios que no cumplían con los criterios de inclusión. Finalmente, se incluyeron 10 artículos en este estudio (Figura 1).

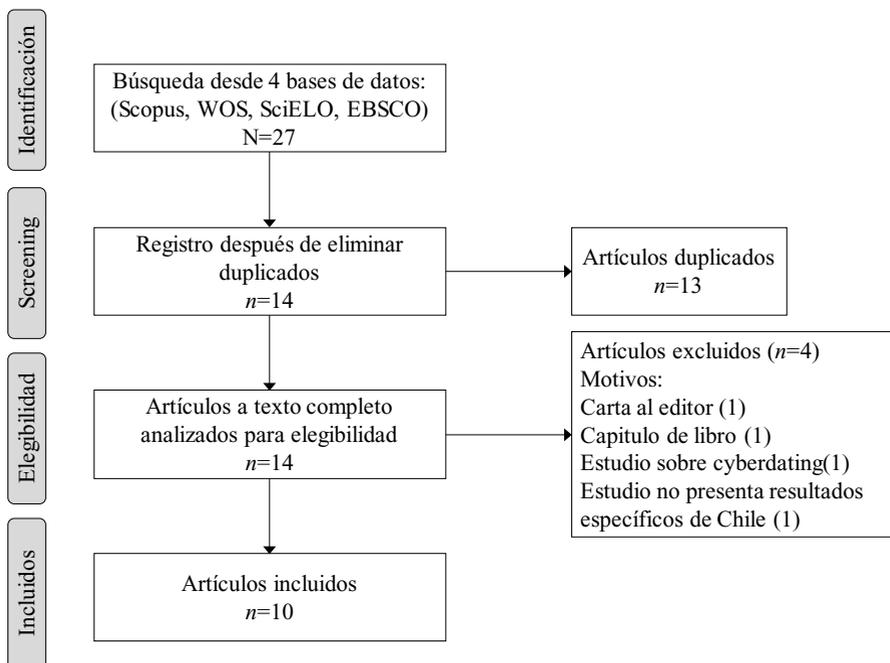


Figura 1. Flujo de selección de estudios según la Declaración PRISMA.

Fuente (Elaboración propia).

### 2.3. ANÁLISIS DE CONTENIDO

Se llevó a cabo un análisis de contenido de las sugerencias para futuros estudios presentadas en los artículos (Finfgeld-Connett, 2014). Este procedimiento siguió los criterios de categorización, basados en las reglas del análisis de contenido (Amado, 2014; Bardin, 2009), con la adopción de un enfoque mixto (categorizaciones deductivas e inductivas). Los resultados fueron sometidos a la apreciación de tres jueces independientes (investigadores en Psicología), quienes evaluaron la forma de categorizar los datos (Amado, 2014). Se utilizó el nivel de acuerdo entre los jueces (*Intraclass Correlation*, ICC) para verificar la confiabilidad de los análisis. El ICC es un índice de confiabilidad utilizado en análisis de confiabilidad entre jueces, donde se plantea que los valores de  $ICC < 0.50$  indican baja confiabilidad, entre 0.50 y 0.75 una confiabilidad moderada, entre 0.75 y 0.90 indican

buena confiabilidad y los valores mayores a 0.90 una confiabilidad excelente (Koo & Li, 2016). Tal procedimiento se realizó mediante el *software* SPSS (v. 25.0).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS

De los diez artículos incorporados, tres reportan resultados con muestras a nivel nacional, otros tres estudios se focalizan en población de la Región Metropolitana de Santiago y cuatro artículos se centran en regiones específicas: Araucanía, Bio Bío, Valparaíso y Región del Maule. Respecto a las características de la muestra, en ocho estudios se trabajó con estudiantes de establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados o particulares. En estos artículos, el número de participantes osciló entre 80 y 12.926 y sus edades se encontraban entre los 5 y 19 años. Cabe destacar que uno de los estudios trabajó con datos proporcionados por el Ministerio del Interior de Chile, correspondientes a la “Tercera Encuesta Nacional Chilena sobre Violencia en el Ámbito Escolar”. En dos investigaciones participaron únicamente adultos, específicamente una de ellas incluyó a 115 estudiantes de pedagogía, con una edad promedio de 23.58 años, y la otra, incorporó a 56 profesores, cuyas edades se encontraban entre 24 y 65 años. En la mayoría de las investigaciones presentadas se evidenció una homogeneidad en la muestra en cuanto al género, a excepción de un estudio realizado en un establecimiento educacional femenino. Lo anterior indica que, en Chile, la mayoría de los estudios sobre el ciberacoso han utilizado una muestra de la población infanto-juvenil.

Respecto a los objetivos, dos estudios tenían como propósito caracterizar la incidencia de ciberacoso, uno de ellos trabajó con población de la Región Metropolitana y el otro con una muestra a nivel nacional, caracterizando además la presencia de otros fenómenos (*grooming* y *sexting*). En la misma línea de caracterización, otro estudio exploró las plataformas comunicacionales más utilizadas en ciberacoso en establecimientos educacionales de una ciudad de la Región de Valparaíso.

Por otra parte, una investigación buscó describir la percepción de riesgo que conlleva el uso de las tecnologías en adolescentes, explorando si existían diferencias de género. Dos de los estudios exploraron la relación del ciberacoso con variables contextuales e individuales, uno buscó examinar un modelo multinivel para predecir el ciberacoso incorporando variables individuales y del contexto escolar (género, edad, victimización previa, tipo de establecimiento educacional, nivel de vulnerabilidad, relaciones interpersonales y clima escolar) y el otro examinó la asociación entre *bullying* y ciberacoso con la satisfacción con la vida y apoyo de la comunidad. Además, un estudio evaluó las propiedades psicométricas de una escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil e internet. También, se implementó un programa de prevención e intervención focalizado en *bullying* y ciberacoso y se evaluó su efectividad. Respecto a los roles que pueden adoptar los adolescentes en este fenómeno, la revisión de los estudios realizados en Chile revela que el rol de víctima es el más abordado seguido del agresor y el rol de observador aún no se ha estudiado. Por otra parte, se encontraron dos investigaciones realizadas con población adulta, las cuales exploraron las percepciones de profesores y estudiantes de pedagogía sobre el ciberacoso en población escolar.

En cuanto a la metodología, ocho estudios utilizaron un enfoque cuantitativo, uno reportó un enfoque mixto y una investigación utilizó un enfoque cualitativo. Respecto a los instrumentos de medición y técnicas de recolección de datos, la mayoría de los estudios utilizaron cuestionarios previamente diseñados para medir la variable de ciberacoso. Dos investigaciones utilizaron como instrumento de medida el “*Internet Experiences Questionnaire*”, previamente adaptado al contexto chileno. Cabe destacar que estos estudios no presentan datos sobre la confiabilidad. Los demás estudios utilizaron instrumentos diferentes: “Divergente-SerDigital 2010”, reportando una buena confiabilidad ( $\alpha=.848$ ); “Escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet”, presentando una confiabilidad baja en la medida de maltrato a través de internet ( $\alpha=.677$ ) y de maltrato a través del teléfono móvil ( $\alpha=.636$ ); y “Medida de victimización por ciberacoso” con una confiabilidad aceptable ( $\alpha=.75$ ). En dos estudios los autores elaboraron ítems de auto-reporte con respuesta tipo Likert, uno constaba de 7 ítems y se reportó una baja confiabilidad ( $\alpha=.66$ ) y en el otro se incluían 2 ítems y no se presentaron datos sobre confiabilidad. En la misma línea otro estudio utilizó preguntas cerradas de frecuencia para determinar la incidencia de ciberacoso y no se reportó la confiabilidad. Finalmente, en el estudio mixto la recolección de datos se realizó mediante una entrevista y una encuesta elaborada por los autores y en el estudio cualitativo se utilizó la entrevista en profundidad. Lo anterior es presentado en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de los estudios sobre ciberacoso en población chilena incluidos en la revisión sistemática (N=10)

Autores (año)	Región/País	Objetivos	N	Metodología	Instrumentos
1. Arias <i>et al.</i> (2018)	Chile	Describir la presencia de Ciberacoso, Sexting y Grooming en estudiantes chilenos de educación básica y media según el género y el tipo de administración escolar	12.926	Enfoque cuantitativo	"Divergente-SerDigital 2010". Se utilizó la dimensión 3 del instrumento: Riesgo en redes sociales y cuidado de información personal (Arias, 2010)
2. Galvez-Nieto <i>et al.</i> (2016)	Región de la Araucanía, Chile	Evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet en estudiantes chilenos	1.533	Enfoque cuantitativo	Escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet (Buelga <i>et al.</i> , 2012)
3. Mellado & Rivas (2015)	Región del Bío Bío, Chile	Identificar, caracterizar y medir la percepción sobre el riesgo que conlleva el uso de TIC	80	Enfoque cuantitativo	Preguntas cerradas de frecuencia para determinar la incidencia de ciberacoso y otros fenómenos de riesgos asociados al uso de TIC adaptadas en base a otros cuestionarios o construidas por los investigadores
4. Menay-López & De la Fuente (2014)	Región de Valparaíso, Chile	Caracterizar las plataformas comunicacionales utilizadas en el ciberacoso por los estudiantes y determinar si el NSE y acceso a TIC inciden en el ciberacoso	140	Enfoque mixto	Entrevista y encuesta
5. Pavez & García-Béjar (2020)	Región Metropolitana, Chile; Guadaluajara, México	Explorar discursos y experiencias de docentes chilenos y mexicanos sobre el ciberacoso en población escolar y las herramientas que utilizan para lidiar con este fenómeno	32 Chile; 24 México	Enfoque cualitativo	Entrevista en profundidad estructurada

6. Pérez <i>et al.</i> (2013)	Región Metropolitana, Chile	Evaluar la efectividad de un programa de prevención e intervención de bullying y ciberacoso	320	Enfoque cuantitativo	Internet Experience Questionnaire, adaptado al contexto chileno (Lecannelier <i>et al.</i> , 2011)
7. Rioseco & Meléndez (2017)	Región del Maule, Chile	Describir la percepción de estudiantes de un curso de Informática Educativa sobre el ciberacoso en población escolar	115	Enfoque cuantitativo	Cuestionario elaborado por los autores
8. Varela <i>et al.</i> (2019)	Chile	Examinar la asociación entre la victimización por los compañeros, satisfacción con la vida y apoyo de la comunidad en adolescentes chilenos	497	Enfoque cuantitativo	Medida de victimización por ciberacoso (Ybarra <i>et al.</i> , 2007)
9. Varela <i>et al.</i> (2014)	Región Metropolitana, Chile	Describir la prevalencia de ciberacoso en los roles de víctima y agresor	1.357	Enfoque cuantitativo	Internet Experiences Questionnaire, adaptado al contexto chileno (Lecannelier <i>et al.</i> (2011)
10. Varela <i>et al.</i> (2018)	Chile	Examinar un modelo multinivel para predecir el comportamiento de ciberacoso, considerando variables individuales y de nivel escolar	8.237	Enfoque cuantitativo	Cuestionario elaborado por los autores

### 3.2. HALLAZGOS DE LAS INVESTIGACIONES

Conforme a lo presentado en la Tabla 2, los estudios que exploraron la incidencia de ciberacoso en adolescentes chilenos encontraron cifras similares, reportando que el 11.4% de los adolescentes que tenían acceso a las tecnologías ha sido victimizado y el 12.5% ha perpetrado ciberacoso (Varela *et al.*, 2014). En la misma línea, otra investigación reportó que la incidencia del ciberacoso en niños y adolescentes era de un 14.1% en establecimientos educacionales municipales, 12.5% en establecimientos particulares subvencionados y un 11.6% en establecimientos particulares (Arias *et al.*, 2018).

*Tabla 2.* Principales resultados de los estudios sobre ciberacoso población chilena incluidos en la revisión sistemática (N= 10)

Autores (año)	Resultados
1. Arias <i>et al.</i> (2018)	El ciberacoso es el segundo mayor riesgo asociado al uso de TIC, después del grooming. Las mujeres reportaron menos comportamientos de ciberacoso según el tipo de administración escolar (municipal, particular subvencionado o particular) en relación con los hombres.
2. Gálvez-Nieto <i>et al.</i> (2016)	La Escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet puede ser utilizada como una medida bidimensional de agresión a través de internet y del teléfono móvil.
3. Mellado & Rivas (2015)	Se observaron diferencias en la percepción y conductas asociadas al ciberacoso de hombres y mujeres. Los hombres reportaron utilizar el internet una mayor cantidad de horas que las mujeres y un mayor porcentaje de ciberagresión y cibervictimización.
4. Menay-López & De la Fuente (2014)	Tanto para el establecimiento de NSE alto como el de NSE medio, la plataforma comunicacional más utilizada por los estudiantes para realizar ciberacoso era Facebook. Las víctimas señalaron que el medio por el cual recibían este tipo de intimidación era Facebook para el caso de los estudiantes del establecimiento de NSE medio y la telefonía celular para los estudiantes del establecimiento de NSE alto.
5. Pavez & García-Béjar (2020)	Los docentes fueron capaces de conceptualizar el ciberacoso, pero se consideran desprovistos de herramientas para la intervención. La mayoría coincidió con que las escuelas deberían preparar a los docentes y estudiantes para enfrentar esta problemática.
6. Pérez <i>et al.</i> (2013)	El programa de intervención mostró efectividad para disminuir el reporte de ser testigos de bullying y redujo la percepción de ser cibervíctima.
7. Rioseco & Meléndez (2017)	Los estudiantes de pedagogía consideran que el ciberacoso es un problema extenso que debe ser abordado por la escuela, la familia, los medios de comunicación y las políticas gubernamentales. Adicionalmente refirieron que no se sentían preparados para detectar o abordar situaciones de ciberacoso.

8. Varela <i>et al.</i> (2019)	La satisfacción con la vida es una variable mediadora en la relación entre la victimización por bullying y la percepción del apoyo de la comunidad, así como en la relación entre la victimización por ciberacoso y la percepción del apoyo de la comunidad. En ambos casos la asociación entre las variables fue negativa.
9. Varela <i>et al.</i> (2014)	El 11.4% de los adolescentes reportó haber sido víctima de algún tipo de ciberacoso y el 12.5% reportó haber sido agresor.
10. Varela <i>et al.</i> (2018)	La victimización previa, relaciones interpersonales y género predijeron la perpetración de ciberacoso en adolescentes. Se encontró un efecto de interacción entre las relaciones interpersonales y el apoyo de los profesores a las víctimas.

Otro hallazgo relevante es la caracterización de las plataformas comunicacionales más utilizadas en el ciberacoso por escolares de distinto nivel socioeconómico (NSE) de una ciudad de la Región de Valparaíso, encontrando que la plataforma más utilizada por los perpetradores era *Facebook*. Las víctimas de establecimientos educacionales de NSE alto reportaron que el dispositivo tecnológico más utilizado era el teléfono celular y para las víctimas de establecimientos educacionales de NSE medio la plataforma más utilizada era *Facebook*. Adicionalmente, se evidenció que los adolescentes del establecimiento de NSE medio tenían menor acceso a la tecnología, pero pasaban mayor tiempo en *Facebook* que los escolares de NSE alto (Menay-López & De la Fuente, 2014).

Otra investigación examinó la relación entre bullying y ciberacoso con otras variables y encontró que los estudiantes que referían un nivel alto en ambos tipos de victimización reportaban bajos niveles de satisfacción con la vida y menor apoyo de la comunidad. Se destaca la relevancia de la satisfacción con la vida como una variable mediadora entre la victimización en bullying y ciberacoso y el apoyo de la comunidad (Varela *et al.*, 2019). En otro estudio se encontró que la victimización previa, relaciones interpersonales y género predicen la perpetración de comportamientos de ciberacoso. Adicionalmente, se encontró que el apoyo de los profesores se relacionaba con altos niveles de victimización, es decir, una relación cercana con los profesores para algunos estudiantes podría alejarlos de sus compañeros y aumentar la probabilidad de victimización (Varela *et al.*, 2018).

También se investigó la percepción de riesgo de los adolescentes frente al uso de las tecnologías en relación con las distintas situaciones de riesgo, incluyendo el ciberacoso, grooming, sexting, malware, uso abusivo de internet, vulneración a la propiedad intelectual y acceso a contenidos inapropiados. Los resultados revelaron que el 11% de los varones reconoció haber realizado ciberacoso y el 30% declaró haber sido victimizado. El 10% de las mujeres reconoció haber realizado ciberacoso y el 16% declaró haber sido víctima. Respecto a las consecuencias y riesgos, tanto hombres como mujeres reconocieron que sus principales consecuencias eran emocionales y legales. Finalmente, los adolescentes señalaron que prohibir el uso de dispositivos electrónicos en el aula no era una medida eficaz para reducir el riesgo de ciberacoso (Mellado & Rivas, 2015). La investigación que desarrolló y evaluó un programa de prevención e intervención del bullying y ciberacoso en un establecimiento educacional femenino de Santiago se focalizó específicamente en intervenir en los distintos niveles del sistema escolar, la esfera familiar e individual.

Respecto al ciberacoso, los resultados indicaron que luego de la intervención se redujo la percepción de ser víctima (Pérez *et al.*, 2013). Sólo un estudio incorporó como objetivo la evaluación de las propiedades psicométricas de un instrumento de medición, específicamente la Escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. Esta versión abreviada incluye 7 ítems de la escala original y presenta buenas propiedades psicométricas (Gálvez-Nieto *et al.*, 2016).

Finalmente, las dos investigaciones que se centraron en explorar y describir las percepciones de profesores y estudiantes de pedagogía sobre el ciberacoso en la escuela reportaron que los profesores eran capaces de conceptualizar el ciberacoso, sin embargo, refirieron que no contaban con las herramientas para detectarlo e intervenir y muy pocos reportaron haber recibido alguna capacitación al respecto (Pavez & García-Béjar, 2020; Rioseco & Meléndez, 2017). La mayoría coincidió con que las escuelas deberían hacer mucho más para preparar a los docentes y estudiantes para enfrentar esta problemática. En los relatos se observó una brecha generacional, ya que los docentes más jóvenes refirieron que el ciberacoso impacta directamente en la dinámica de grupo, aunque el fenómeno no se dé necesariamente en la sala de clases y los docentes de mayor edad expresaron temor a involucrarse en temas de los cuales no se consideraban responsables (Pavez & García-Béjar, 2020). En la misma línea, Rioseco y Meléndez (2017), reportaron que los estudiantes de pedagogía refirieron que no se sentían preparados para detectar o abordar situaciones de ciberacoso y lo consideraron un problema extenso que requiere ser abordado por la escuela, la familia, los medios de comunicación y las políticas gubernamentales.

### 3.3. RUTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES SOBRE CIBERACOSO EN CHILE

Un análisis de contenido fue llevado a cabo a partir de las sugerencias referidas por los autores con el objetivo de identificar los posibles temas a ser considerados en futuras investigaciones (Finfgeld-Connett, 2014). Del total de artículos incluidos en esta revisión, sólo ocho de ellos presentaron sugerencias para futuros estudios. Tres jueces independientes calificaron los datos relativos a los contenidos explicitados por los autores. La fiabilidad entre los jueces fue buena con una *Intraclass Correlation (ICC)* (3.3) = 0.80, como se menciona en la literatura (Koo & Li, 2016).

Se identificaron dos categorías principales, una relacionada con sugerencias concretas de estudios cualitativos y la otra con estudios cuantitativos (ver Tabla 3). En la categoría de estudios cualitativos se identificó sólo una subcategoría, que se refiere a la importancia de investigaciones centradas en “factores de riesgo y de protección”, dirigidas específicamente a comprender aspectos del comportamiento (12.5%) y desarrollo de los escolares (12.5%).

*Tabla 3.* Análisis de las sugerencias para futuras investigaciones sobre ciberacoso en el contexto chileno (n = 8)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	f (%)
Estudios Cualitativos	Focalizados en factores de riesgo y protección	Comportamientos	1(12.5%)
		Desarrollo de los alumnos	1(12.5%)
Estudios Cuantitativos	Muestreo	Inclusión de otras instituciones	1(12.5%)
		Inclusión de miembros de la familia	1(12.5%)
	Instrumentos de evaluación	Continuación de estudios para nuevas evidencias psicométricas	1(12.5%)
		Realización de estudios a nivel nacional	1(12.5%)
		Realización de estudios transculturales	1(12.5%)
		Instrumentos que incluyan relaciones entre miembros de la familia	1(12.5%)
		Evaluaciones de la dinámica del ciberacoso	1(12.5%)
	Utilización de otros tipos de análisis	Inclusión de variables sociodemográficas	2(25.0%)
		Inclusión de otros contextos	1(12.5%)
	Estudios con foco en estrategias de prevención e intervención	Contextos escolares con más heterogeneidad	1(12.5%)
		Apoyo a las víctimas	1(12.5%)
Educación de los docentes para identificar el fenómeno		1(12.5%)	
	Estudios longitudinales	Calidad, satisfacción con la vida, victimización de pares y el apoyo de la comunidad	1(12.5%)

*Nota:* La frecuencia corresponde a la cantidad de artículos que presentan los respectivos indicadores.

Con respecto a la categoría estudios cuantitativos, se identificaron cinco subcategorías, las cuales incorporaban sugerencias con respecto a la “ampliación de la muestra”, sugiriendo la inclusión de otras instituciones educacionales (12.5%) y de la familia (12.5%). En la subcategoría “instrumentos de evaluación”, se reporta la importancia de nuevas investigaciones que permitan dar continuidad a los estudios psicométricos del instrumento (12.5%), destacando la importancia de realizar estudios a nivel nacional (12.5%) y transculturales (12.5%). También se identificó la sugerencia de que los instrumentos incluyan relaciones entre miembros de la familia (12.5%) y que permitan una evaluación más amplia de la dinámica del ciberacoso (12.5%). En la subcategoría “utilización de otros tipos de análisis” se identificaron dos indicadores que reportaban la importancia de la inclusión de variables sociodemográficas (25.0%) y de otros contextos para fines comparativos (12.5%). En cuanto a la subcategoría “estudios con foco en estrategias de prevención e intervención” los indicadores se centraron en contextos escolares que

presenten más heterogeneidad (12.5%), apoyo a las víctimas (12.5%) y direccionados a la importancia de educar a los docentes para identificar el fenómeno (12.5%). Finalmente, con respecto a los “estudios longitudinales” la sugerencia es que estos puedan focalizarse en aspectos como la calidad de vida, satisfacción con la vida, victimización de pares y el apoyo de la comunidad (12.5%).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo sistematizar la investigación sobre ciberacoso en la población chilena. La búsqueda en las bases de datos Web of Science, Scopus, SciELO y EBSCO, arrojó un total de 27 documentos y luego del proceso de selección se incorporaron a la revisión 10 artículos. Los resultados indicaron una incidencia de ciberacoso que corresponde a un 11.4% en victimización y 12.5% en agresión (Varela *et al.*, 2014). Adicionalmente, en otro estudio se encontró una incidencia total de ciberacoso a nivel nacional que oscila entre el 11.2% y 14.1% (Arias *et al.*, 2018), porcentajes que se encuentran en el rango de los resultados reportados en una revisión sistemática que incluyó estudios en países latinoamericanos, donde se presentaron cifras de ciberacoso en Colombia (5% - 27% en victimización; 2.5% - 26.7% en agresión), México (3.5% - 40% en victimización; 2.8 - 20% en agresión), Argentina (14% - 44.2% en victimización; 8% en agresión), Brasil (8.4% - 58% en victimización), Bolivia (11% - 16% en victimización; 12% en agresión), Perú (11.9% en victimización; 5.4% en agresión) y Venezuela (17.5% en victimización) (Garaigordobil *et al.*, 2018). En una revisión centrada en estudios de Norteamérica y Europa, la prevalencia varió dependiendo de cada país, encontrándose una media mayor de prevalencia en Canadá (23.8%) seguida de China (23%), y la menor prevalencia se presenta en Australia (5%), Suecia (5,2%) y Alemania (6.3%) (Brochado *et al.*, 2016). Adicionalmente, se han observado resultados diferentes respecto a la incidencia del ciberacoso en sus distintos roles, lo cual podría explicarse por los instrumentos de medición utilizados, la temporalidad considerada y finalmente las particularidades de cada contexto cultural (Olweus & Limber, 2018). En este sentido es importante referir que los estudios llevados a cabo en Chile han utilizado instrumentos de medición diferentes, lo que podría influir en las cifras de incidencia del fenómeno en el país. Además, únicamente dos estudios han utilizado el mismo instrumento (Pérez *et al.*, 2013; Varela *et al.*, 2014) y no todos reportaron la confiabilidad, lo que puede ser considerado una limitación.

En Chile, la plataforma comunicacional más utilizada por los adolescentes en la en agresión en línea es Facebook y respecto a la victimización los adolescentes de un establecimiento educacional de NSE bajo reportaron ser victimizados a través de Facebook y los de NSE alto a través del teléfono móvil (Menay-López & De la Fuente, 2014). Estas diferencias podrían estar relacionadas con el acceso de los adolescentes a las tecnologías, lo cual podría depender del NSE. Lo anterior coincide con lo reportado por otros estudios que evidencian que Facebook y WhatsApp se encuentran entre las plataformas comunes utilizadas en el ciberacoso (Aizenko & Kashy-Rosenbaum, 2019; Tsimitsiou *et al.*, 2017). Estos hallazgos apoyarían la idea de que utilizar redes sociales podría ser considerado un factor de riesgo (Festl & Quandt, 2013) y la percepción de los adolescentes coincide con ello, ya que reconocen su impacto en las relaciones interpersonales (Castañeda *et al.*, 2019; Lareki *et al.*, 2017).

Se encontró que los estudiantes chilenos que reportaron una alta victimización en situaciones de bullying y ciberacoso referían bajos niveles de satisfacción con la vida y menor apoyo de la comunidad (Varela *et al.*, 2019). Otros estudios han llegado a resultados similares, encontrando que las víctimas de ciberacoso presentan menor satisfacción con la vida que las personas que no han sido victimizadas (Arnarsson *et al.*, 2019). Tales hallazgos pueden complementar lo reportado por Mellado y Rivas (2015), quienes señalan que los adolescentes reconocen el daño emocional como la principal consecuencia del ciberacoso. Adicionalmente, se evidencia que el clima y la convivencia escolar están estrechamente relacionados con el bullying y ciberacoso, lo cual ha sido ampliamente abordado en otros estudios (Bevilacqua *et al.*, 2017; Carrasco *et al.*, 2012; Còrdoba *et al.*, 2016). Un curioso aspecto en los resultados de la investigación de Varela *et al.* (2018) es que una relación cercana con los profesores podría aumentar la probabilidad de que un estudiante sea victimizado, ya que esto podría marcar distancia con sus compañeros.

Los hallazgos indican que tanto el bullying como el ciberacoso son perjudiciales para el bienestar, provocando consecuencias difíciles de sobrellevar, por lo que es necesario contar con programas de prevención e intervención para reducir su incidencia e intervenir sobre las variables asociadas. Por ello, es de suma relevancia el estudio pionero en Chile de Pérez *et al.* (2013) quienes desarrollaron un programa de prevención e intervención del bullying y ciberacoso y probaron su efectividad en un establecimiento educacional femenino. Al igual que otros programas, estaba enfocado en intervenir a nivel escolar, familiar e individual, lo que mostró resultados positivos, reduciendo la percepción de ser víctima de ciberacoso y testigo de bullying. Se destaca la relevancia del abordaje socio ecológico de la intervención, incorporando la esfera familiar, escolar e individual, ya que, en la mayoría de los casos, la falta de eficacia de una intervención se asocia a que no se incorpora a toda la comunidad educativa y no se incluye a la familia (Ferrer-Cascales *et al.*, 2019). En ese sentido, Hutson *et al.* (2017), informaron las temáticas abordadas en 23 programas de intervención en ciberacoso que podrían ser incluidas en futuras intervenciones mencionando la educación, habilidades de afrontamiento, empatía, habilidades sociales, comunidades digitales y educar a padres y cuidadores sobre el fenómeno. Respecto a los roles en el ciberacoso, en Chile la atención de los investigadores ha estado dirigida principalmente al rol de víctima, seguido del agresor. El rol de observador no se ha explorado, por lo que es importante que futuras investigaciones lo incorporen, ya que se ha demostrado que el ciberacoso puede generar un impacto negativo en todos los involucrados (Holfeld & Mishna, 2018). Lo anterior permitiría explorar la superposición de roles en ciberacoso, situación que se presenta cuando los límites entre los involucrados (agresor, víctima y testigo) presentan una tendencia de trasposición (Souza *et al.*, 2018), en que víctimas o testigos al mismo tiempo son agresores y viceversa (Mishna *et al.*, 2012).

Finalmente, las investigaciones que consideraron la perspectiva de profesores y estudiantes de pedagogía sobre el fenómeno mostraron resultados similares, revelando que conocían la definición del fenómeno y lo consideraban perjudicial para niños, niñas y adolescentes, pero no se sentían preparados para enfrentar situaciones de ciberacoso, destacando la necesidad de recibir capacitaciones al respecto (Pavez & García-Béjar, 2020; Rioseco & Meléndez, 2017). Estos hallazgos que coinciden con lo reportado en otras investigaciones, que indican que los profesores reconocen que el ciberacoso es un problema y la mayoría considera que no cuenta con las herramientas necesarias para abordarlo, destacando la necesidad de recibir capacitaciones que permitan la adquisición

de herramientas efectivas para la prevención e intervención (Castro-Granados *et al.*, 2017; Lanzillotti & Korman, 2018; Yot-Domínguez *et al.*, 2019). Una revisión sistemática sobre la percepción de profesores en formación y titulados que ya se encontraban ejerciendo, reportó que los profesores presentaban interés por recibir formación adicional sobre ciberacoso. Se destaca la importancia de contar con directrices sobre el manejo del ciberacoso para asegurar que se incorporen recomendaciones consistentes sobre la prevención e intervención de este fenómeno en el contexto escolar (Macaulay *et al.*, 2018).

En cuanto a las limitaciones de esta revisión, cabe señalar que no se incorporaron investigaciones publicadas en libros o no publicadas (literatura gris), canales de información que podrían haber aportado datos adicionales sobre el fenómeno. Adicionalmente, existe un reducido número de estudios sobre ciberacoso en Chile y la cobertura de sólo en algunas regiones del país, salvo los tres estudios realizados a nivel nacional, dificulta la generalización de resultados.

Las sugerencias para futuras investigaciones apuntan a la necesidad de realizar estudios longitudinales y transversales que permitan recoger datos en el tiempo para conocer la evolución del ciberacoso y los roles de víctimas y agresores. Además de centrarse únicamente en la población escolar, futuros estudios deben analizar el fenómeno entre los estudiantes de enseñanza superior, ya que esta población no está exenta de involucrarse en el ciberacoso (Condeza *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2018). Asimismo, se recomienda ir más allá del nivel individual e incorporar otras dimensiones de la comunidad desde una perspectiva ecológica, destacando la importancia de educar a los profesionales de los establecimientos educacionales y a las familias para que cuenten con herramientas para intervenir en las situaciones de ciberacoso (Arias *et al.*, 2018; Bevilacqua *et al.*, 2017; Varela *et al.*, 2019).

Otra sugerencia relevante es que futuras investigaciones planeen desarrollar instrumentos de medición que permitan comprender con mayor profundidad los comportamientos de ciberacoso sin hacer uso de medidas dicotómicas, ya que esto podría influir en las cifras de incidencia y prevalencia del fenómeno (Olweus & Limber, 2018). Además, futuros estudios pueden abordar la superposición de roles y la forma en que variables del contexto escolar y familiar pueden influir en estas conductas. Se sugiere investigar el fenómeno centrándose en comprender la incidencia de los comportamientos de ciberacoso, las emociones asociadas, estrategias de afrontamiento y la importancia del rol de los observadores y sus estrategias de intervención. Finalmente, considerando que las investigaciones sobre ciberacoso en Chile se han realizado desde el área de educación, se considera relevante que se realicen futuros estudios desde el área de la salud, incorporando variables clínicas, como la prevalencia de psicopatologías o conductas de riesgo asociadas al ciberacoso. Es importante que se explore el impacto del ciberacoso en la salud mental de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes chilenos.

En síntesis, considerando el objetivo y preguntas de investigación planteadas inicialmente, se tiene como hallazgo que se cuenta con diez artículos publicados, los que reportan relevantes resultados sobre el fenómeno en población chilena. Los estudios mayoritariamente se han realizado bajo una metodología de investigación cuantitativa, utilizando instrumentos de medición de auto-reporte. Respecto a la distribución geográfica de las investigaciones, la zona en la que más se ha estudiado el ciberacoso es la Región Metropolitana y las únicas regiones que cuentan con estudios a nivel local son la Región de la Araucanía, Bío Bío, Valparaíso y Del Maule. Los estudios revisados han realizado

un gran aporte respecto a la medición de este fenómeno, las plataformas utilizadas, las variables individuales y contextuales asociadas al ciberacoso, la evaluación de un programa de prevención e intervención y la evidencia de las percepciones de profesores y estudiantes de pedagogía sobre el fenómeno. A partir de lo anterior este estudio enfatiza la necesidad de continuar estudiando el ciberacoso en Chile y la importancia de promover una acción educativo-preventiva en que los contextos escolares sean espacios de promoción del bienestar y la sana convivencia social a través de la tecnología. Adicionalmente, se destaca la importancia de brindar a los docentes herramientas que les permitan detectar e intervenir en situaciones de ciberacoso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizenkot, D. & Kashy-Rosenbaum, G. (2019). Cyberbullying victimization in WhatsApp classmate groups among Israeli elementary, middle, and high school students. *Journal of interpersonal violence*. <https://doi.org/10.1177/0886260519842860>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação [Qualitative Research Manual in Education]*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arias M. (2010). *Radiografía del Chile Digital 2.0 en el Bicentenario: Uso de redes sociales, videojuegos y música digital*. Santiago: Divergente SA.
- Arias, M. C., Buendía, L. E. & Fernández, F. P. (2018). Grooming, Cyberbullying and Sexting in Chile according of sex and school management or administrative dependency. *Revista chilena de pediatría*, 89(3), 352-360. <https://doi.org/10.4067/s0370-41062018005000201>
- Arnarsson, A., Nygren, J., Nyholm, M., Torsheim, T., Augustine, L., Bjereld, Y., Markkanen, I., Schnohr, C., Rasmussen, M., Nielsen, L. & Bendtsen, P. (2019). Cyberbullying and traditional bullying among Nordic adolescents and their impact on life satisfaction. *Scandinavian Journal of Public Health*, 48(5), 502-510. <https://doi.org/10.1177/1403494818817411>
- Baek, J. & Bullock, L. M. (2014). Cyberbullying: a cross-cultural perspective. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(2), 226-238. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2013.849028>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo [Content analysis]*. 5. ed. Lisboa: Edição 70.
- Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E., Bond, L., Christie, D., Elbourne, D., Fitzgerald-Yau, N., Fletcher, A., Jones, R., Miners, A., Scott, S., Wiggins, M., Bonell, C. & Viner, R. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 17(1), 160. <https://doi.org/10.1186/s12887-017-0907-8>
- Brochado, S., Soares, S. & Fraga, S. (2016). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(5), 523-531. <https://doi.org/10.1177/1524838016641668>
- Buelga, S., Cava, M. & Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32(1), 36-42.
- Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- Castañeda, E., Galán, D. & Andujar, O. (2019). Los riesgos del uso inadecuado de Internet y las redes sociales. Conocimiento y percepción de riesgos en jóvenes a través de la historia de vida. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 33-47. <https://doi.org/10.17345/ute.2019.1>
- Castro-Granados, M. A., Medina-Almeida, C. & Glasserman, L. D. (2017). Fortalecimiento de las competencias docentes para atender el cyberbullying en una secundaria pública colombiana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (24), 199-223. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2409>

- Chadwick, S. (2014). *Impacts of cyberbullying, building social and emotional resilience in schools*. Springer Science y Business Media.
- Condeza, R., Gallardo, G. & Pérez, P. R. (2019). Experiences of Cyberbullying at a Chilean University: The Voices of Students. En W. Cassidy, C. Faucher, y M. Jackson (Eds.). *Cyberbullying at University in International Contexts* (pp. 36-51). Routledge.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J. A. & Ortega, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- Fernández-Ríos, L. & Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344.
- Ferreira, T. R. S. C. & Deslandes, S. F. (2018). Cyberbullying: concepts, dynamics, characters and health implications. *Ciencia & saude coletiva*, 23, 3369-3379. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182310.13482018>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O. & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Festl, R. & Quandt, T. (2013). Social relations and cyberbullying: The influence of individual and structural attributes on victimization and perpetration via the internet. *Human communication research*, 39(1), 101-126. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2012.01442.x>
- Fingeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative research*, 14(3), 341-352. <https://doi.org/10.1177/1468794113481790>
- Gálvez-Nieto, J. L., Vera-Bachman, D., Cerda, C. & Díaz, R. (2016). Escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet: Estudio de validación de una versión abreviada en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-Avaliação Psicológica*, 1(41), 16-27.
- Garaigordobil, M. (2015). Psychometric Properties of the Cyberbullying Test, a Screening Instrument to Measure Cybervictimization, Cyberaggression, and Cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(23), 3556-3576. <https://doi.org/10.1177/0886260515600165>
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P. & Larrain, E. (2018). Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 1-18. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301>
- Herrera-López, M., Romera, E. M. & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155.
- Herrera-López, M., Romera, E. & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia: coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research*, 14(3), 206-221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- \_\_\_\_\_. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse & Neglect*, 73, 51-62. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.010>
- Holfeld, B. & Mishna, F. (2018). Longitudinal Associations in Youth Involvement as Victimized, Bullying, or Witnessing Cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(4), 234-239. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0369>
- Hutson, E., Kelly, S. & Militello, L. K. (2017). Systematic Review of Cyberbullying Interventions for Youth and Parents With Implications for Evidence-Based Practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 15(1), 72-79. <https://doi.org/10.1111/wvn.12257>

- Jenaro, C., Flores, N. & Frías, C. P. (2017). Anxiety and depression in cyberbullied college students: a retrospective study. *Journal of interpersonal violence*, 1(4), 1-24. <https://doi.org/10.1177/0886260517730030>
- Jiang, Q., Zhao, F., Xie, X., Wang, X., Nie, J., Lei, L. & Wang, P. (2020). Difficulties in emotion regulation and cyberbullying among Chinese adolescents: a mediation model of loneliness and depression. *Journal of interpersonal violence*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/0886260520917517>
- Koo, T. K. y Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Lanzillotti, A. I. & Korman, G. P. (2018). Conocimiento e identificación del cyberbullying por parte de docentes de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 817-839.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Ovejero, A. (2016). Gender Variables and Cyberbullying in College Students. In R. Navarro, S. Yubero, y E. Larrañaga (Eds.). *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health* (pp. 63-77). Springer International Publishing.
- Lareki, A., Martínez, J., Antuna, J. & Amenabar, N. (2017). Teenagers' perception of risk behaviors regarding digital technologies. *Computers in Human Behavior*, 68, 395-402. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.004>
- Lecannelier, F., Varela, J., Astudillo, J., Rodríguez, J. & Orellana, P. (noviembre de 2011). *Adaptación y validación del instrumento "Internet Experiences Questionnaire" a escolares que cursan 7° año básico a 4° año medio, de la ciudad de Santiago de Chile, en el año 2008*. Sexto Congreso Nacional de Investigación sobre Violencia y Delincuencia, Santiago, Chile.
- Macaulay, P. J., Betts, L. R., Stiller, J. & Kellezi, B. (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system. *Aggression and violent behavior*, 43, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.004>
- Martín-Martín, A., Thelwall, M., Orduna-Malea, E. & López-Cózar, E. D. (2021). Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus, Dimensions, Web of Science, and OpenCitations' COCI: a multidisciplinary comparison of coverage via citations. *Scientometrics*, 126(1), 871-906. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03690-4>
- Mellado, E. & Rivas, J. (2015). Riesgos en el uso de TIC en alumnos de enseñanza básica. El caso de un colegio en Chillán, Chile. *Revista Integra Educativa*, 8(3), 147-166.
- Menay-López, L. & De la Fuente-Mella, H. (2014). Plataformas comunicacionales del cyberbullying: una aplicación empírica en dos colegios de la quinta región, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 117-133. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300007>
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 264-269. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European journal of developmental psychology*, 9(5), 520-538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 19, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Pavez, I. & García-Béjar, L. (2020). Ciberacoso desde la perspectiva docente. Discursos, percepciones y estrategias de profesores en dos ciudades de Chile y México. *Perfiles Educativos*, 42(168), 28-41. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.168.58850>
- Pérez, J. C., Astudillo, J., Varela, T. & Lecannelier, A. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. *Psicología Escolar e Educativa*, 17(1), 163-172. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100017>

- Rioseco, M. & Meléndez, D. (2017). Cyberbullying, desde el punto de vista de estudiantes de Pedagogía en una universidad en Chile. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 4(2).
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., Ferreira, A. I. & Ferreira, P. C. (2018). University students' perceptions of campus climate, cyberbullying and cultural issues: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 43(11), 2072-2087. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1307818>
- Tsimtsiou, Z., Haidich, A. B., Drontsos, A., Dantsi, F., Sekeri, Z., Drosos, E., Trikilis, N., Dardavesis, T., Nanos, P. & Arvanitidou, M. (2017). Pathological Internet use, cyberbullying and mobile phone use in adolescence: a school-based study in Greece. *International journal of adolescent medicine and health*, 30(6). <https://doi.org/10.1515/ijamh-2016-0115>
- UNESCO (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. Paris: UNESCO.
- Varela, J. J., Guzmán, J., Alfaro, J. & Reyes, F. (2019). Bullying, cyberbullying, student life satisfaction and the community of Chilean adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3), 705-720. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9610-7>
- Varela, J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M. & Stoddard, S. A. (2018). Cyberbullying among Chilean students and the protective effects of positive school communities. *Journal of school violence*, 17(4), 430-442. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1358640>
- Varela, J., Pérez, J. C., Schwaderer, H., Astudillo, J. & Lecannelier, F. (2014). Caracterización de cyberbullying en el gran Santiago de Chile, en el año 2010. *Psicología Escolar e Educativa*, 18(2), 347-354. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182794>
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *CyberPsychology & Behavior*, 7(2), 247-257. <https://doi.org/10.1089/109493104323024500>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L. & Mitchell, K. J. (2007). The co-occurrence of internet harassment and unwanted sexual solicitation victimization and perpetration: Associations with psychosocial indicators. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 31-41. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.010>
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Yot-Domínguez, C., Guzmán, M. D. & Duarte, A. (2019). Trainee teachers' perceptions on cyberbullying in educational contexts. *Social Sciences*, 8(21), 1-18. <https://doi.org/10.3390/socsci8010021>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>



# ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

VOLUMEN XLVIII, Nº 3, 2022

## **Información básica**

**ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** es una revista científica inter-transdisciplinaria en Ciencias de la Educación, que acoge artículos de investigación y revisión en las áreas de epistemología, gestión educacional, políticas educativas, didácticas generales y específicas, psicología y sociología de la educación.

**ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** es publicada desde el año 1976 por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.

La revista recibe sólo trabajos inéditos y que no hayan sido enviados simultáneamente para su publicación en otra revista. Se publican dos números por año, julio y diciembre respectivamente.

**Además se publica un Número Especial.**

## **Indizada en**

- Academic One File
- CLASE
- Dialnet
- Directory of Open Access Scholarly Journals in Education
- DOAJ
- EBSCO
- Educator's Reference Complete
- Equipu
- Google Académico
- Latindex (Directorio y Catálogo)
- Informe (revistas en español)
- Infotrac Custom
- International bibliography of book reviews: IBR
- International bibliography of periodical literature: IBZ
- Revistas Científicas de América Latina y el Caribe - Redalyc
- Revistas Electrónicas UACH
- Scientific Electronic Library Online - Scielo
- Scopus

## **Director**

Paulo Freire. Universidad Austral de Chile.

## **Representante legal**

Hans Richter. Universidad Austral de Chile.

## **Editor jefe**

Javier Vega. Universidad Austral de Chile.

## **Editores asociados**

Claudia Contreras Contreras. Universidad Austral de Chile.  
Edith Andrade Díaz. Universidad Austral de Chile.  
Alberto Galaz Ruiz. Universidad Austral de Chile.  
Ivan Oliva Figueroa. Universidad Austral de Chile.  
Marcelo Arancibia Herrera. Universidad Austral de Chile.  
Otto Lührs Middleton. Universidad Austral de Chile.  
Marta Silva Fernández. Universidad Austral de Chile.  
Pamela Tejada Cerda. Universidad Austral de Chile  
Sergio Toro Arévalo. Universidad de Santiago de Chile.  
Paulina Larrosa López. Universidad Austral de Chile.  
Claudia Quintana Figueroa. Universidad Austral de Chile.  
Susan Sanhueza Henríquez. Universidad de Chile.  
Paulo Carlos Lopez-Lopez. Universidade de Santiago de Compostela.  
Angel Torres Toukoumidis. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.  
José Juncosa Blasco. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

## **Comité Científico**

Alberto Moreno Doña. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.  
Alfredo Pena-Vega. École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Francia.  
Ana Teresa Molina Álvarez. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.  
Antonio Elizalde Hevia. Universidad Bolivariana. Chile.  
Carlos Calvo Muñoz. Universidad de La Serena. Chile.  
Carmen Trigueros Cervantes. Universidad de Granada. España.  
Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile. Chile.  
Enrique Rivera García. Universidad de Granada. España.  
Ernesto Edelberto Hernández. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.  
Javier Valenciano Valcárcel. Universidad de Castilla La Mancha. España.  
José Devís Devís. Universidad de Valencia. España.  
José Joaquín Brunner. Universidad Diego Portales. Chile.  
Juan Carlos Miranda Castillo. Universidad Austral de Chile. Chile.  
Juan Eduardo García Huidobro. Universidad Alberto Hurtado. Chile.  
Juan Mari Lois. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.  
Luis Flores González. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.  
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Universidad del Cauca. Colombia.  
Manfred Max-Neef. Universidad Austral de Chile. Chile.  
Manuel Sergio Viera e Cunha. Instituto Piaget Lisboa. Portugal.  
Marcelo Arnold Cathalifaud. Universidad de Chile. Chile.  
Morena Cuconato. Università di Bologna. Italia  
Nolfa Ibáñez Salgado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.  
Sebastián Donoso Díaz. Universidad de Talca. Chile.  
Silvia López de Maturana Luna. Universidad de La Serena. Chile.  
Sonia Osses Bustingorry. Universidad de La Frontera. Chile.  
Walter Molina Chávez. Universidad de Magallanes. Chile.

## **Gestor de tecnologías de información**

Italo Costa Roldán

## **Secretaria**

Carolina Schick Carrillo

### **Revisión de traducciones**

Claudia Herrera Martínez (inglés)

Vera Lucia Gonçalves (portugués)

## **Producción editorial**

- **Gestión, Difusión y Corrección de pruebas.**

Pedro Ignacio Tapia León

Oficina de publicaciones

Universidad Austral de Chile

## **Instrucciones a los autores (as)**

### **Forma y preparación de los manuscritos**

#### **Consideraciones generales:**

- Cada artículo debe ser enviado en formato Word Office 97-2003 (.doc), tamaño carta, en sistema operativo Windows.
- El tipo de fuente para la totalidad del documento debe ser Times New Roman, tamaño 12, empleando interlineado simple y margen estándar.
- En la primera línea debe figurar el título del trabajo en castellano, inglés y portugués.
- Los títulos de los artículos deben ser registrados en minúsculas, siguiendo los estándares y reglas ortográficas del idioma correspondiente.
- En caso que el trabajo haya sido auspiciado o financiado por alguna institución debe ser simbolizado en el título en castellano por medio de un asterisco (\*) y luego especificado como nota al pie de página.
- Cada resumen no debe superar las 150 palabras y debe incluir los tres idiomas antes mencionados.
- Posterior a cada resumen se deben incluir tres a cinco palabras clave.
- Cada artículo no debe superar las 10.000 palabras ni contener menos de 4.000, incluyendo título, resúmenes, descriptores y referencias bibliográficas.
- El documento que contenga el artículo debe estar completamente anonimizado, tanto en el nombre del archivo como en el cuerpo del texto, de forma que no aparezca identificación de autores(as).
- Toda la información debe estar contenida en el cuerpo del texto, es decir, no se incluirán anexos posteriores a las referencias bibliográficas.
- Cada trabajo debe incluir un documento externo, en el mismo formato que el artículo en cuanto a sistema operativo y detalles formales, en el que se especifique como ficha de identificación los siguientes datos: nombre y apellidos de cada autor(a), títulos y universidades en las que se obtuvieron, institución donde actualmente desarrolla su carrera académica, correo electrónico y teléfono.

#### **Consideraciones referidas al texto**

- Si el artículo está dividido en secciones o apartados, los títulos deberán ir en mayúscula e irán precedidos por la numeración decimal, comenzando por 1., siguiendo por 1.1 o 2, según corresponda.
- En la línea que da inicio a un nuevo párrafo se utilizará una sangría de cinco espacios en el margen izquierdo. Un párrafo que va a continuación de un título o un subtítulo no lleva sangría en su primera línea.
- Las notas a pie de página deben emplear fuente Times New Roman tamaño 9. Serán utilizadas, preferentemente, para efectuar comentarios o agregar información que permitan ampliar la perspectiva de lo referido en el cuerpo del artículo. No hay límite de notas a pie de página, siempre que cumplan con lo señalado.
- Las tablas y gráficos deben estar incluidos en el cuerpo o desarrollo del artículo. Deben además contener su título y numeración decimal respectiva.
- En el caso de adjuntar imágenes, estas deben poseer una alta resolución y estar en formato .jpg, .tiff, .png y/o .gif.

## Consideraciones referidas a la citación

Todas las fuentes que sean citadas en los artículos o a su vez mencionadas en el cuerpo del texto, deberán estar claramente identificadas siguiendo las normas otorgadas por la American Psychological Association (APA).

- Para las citas no textuales o de referencia general, se indicará entre paréntesis el apellido del autor(a) y el año.
- Si se trata de una fuente con dos autores(as) se mencionarán ambos(as) autores(as) seguidos de una coma y el año entre paréntesis.
- Si las fuentes contienen de tres a cinco autores(as) la primera vez que se citen se deben mencionar todos los apellidos seguidos de una coma y el año. Posteriormente se citará solo el primer apellido y se agregará “et al.”.
- En el caso de una fuente con más de seis autores(as) se mencionará el primer autor(a) seguido de la abreviación “et al.”.
- Si la cita procede de una fuente indirecta se indicará entre paréntesis el documento citado, año, dos puntos y página de la obra desde la que se obtuvo.
- Las citas textuales (en las cuales no se utilizará la letra cursiva, salvo que esta se encuentre en el texto original) serán presentadas de la siguiente manera: cuando las citas no sobrepasen las cuatro líneas irán entrecomilladas e incorporadas en el párrafo. Las citas de más de cuatro líneas irán en párrafo aparte y exclusivo, sangrado a 10 espacios y sin comillas. Al final de cada tipo de cita se indicará entre paréntesis el apellido, el año y la página.
- Solo si las o los autores(as) y el año han sido precisados claramente antes de introducir la cita, entonces se señalará exclusivamente el número de la página. En el caso de que la cita proceda de Internet a continuación del apellido se escribirá “en línea” (la dirección electrónica específica será señalada dentro del listado de obras citadas).
- El apego de la cita al texto original será pleno, reproduciéndose incluso las singularidades expresivas que pueda contener aquél, en cuyo caso, junto a la palabra o expresión que corresponda, se escribirá entre paréntesis *sic*.
- En caso de numeración de citas deberá emplearse un patrón cronológico.
- La exclusión u omisión de alguna parte del texto original (ya sea de una o más palabras) será advertida en la cita poniendo entre corchetes tres puntos suspensivos en el sitio en que corresponda. Asimismo, serán puestas entre corchetes palabras o expresiones que, no hallándose en el texto original, resulta necesario introducir ya sea para facilitar la fluidez de la lectura o bien para contextualizar una expresión o un contenido que podría resultar equívoco.

## Referencias bibliográficas

- Al final del documento se presentará un listado con todas las obras citadas bajo el título Referencias Bibliográficas.
- En las referencias deberá incluirse solo aquella bibliografía citada en el cuerpo del texto.
- Cuando se cita una obra editada en una lengua extranjera, se conservan en el idioma original tanto el nombre del autor o autora, título y editorial.
- Tratándose de capítulos de libros deberá emplearse “En/”In” y “2da Ed. / 2nd Ed.” según el idioma respectivo.
- Cada referencia se ordenará alfabéticamente según el primer apellido del autor o autora principal citado(a). Si en el artículo se han citado dos o más obras de un mismo autor o autora, estas se ordenarán cronológicamente poniendo en primer lugar la más reciente (y escribiendo el apellido solo en esta, en las demás entradas se realizará una línea). Si coincide el año de edición, se diferenciarán agregando una letra después de este (a, b, c).

Las Referencias Bibliográficas se elaborarán de acuerdo a las siguientes indicaciones:

**Libro completo de un solo autor o autora:**

- Apellido en minúscula, coma, inicial del primer nombre, punto, año de edición entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, ciudad de publicación, dos puntos, editorial, punto.

Ejemplo: García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

**Libro completo de varios(as) autores(as):**

- Se indicarán todos los autores siguiendo el orden anterior. Entre el penúltimo y último autor/a (o entre el primero y el segundo, si son dos) se escribirá una “y” (&, en inglés).

Ejemplo: Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.

**Libro de autores(as) corporativos:**

- Nombre de la institución y organismo, año de publicación entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, ciudad de publicación, dos puntos, editorial, punto.

Ejemplo: American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (2nd Ed.). Washington: APA.

**Capítulo de libro:**

- Se indica autor(a), siguiendo el orden anterior. Después del año se indicará el nombre del capítulo (sin comillas ni cursiva). A continuación y tras un punto, se escribirá “En” agregando la inicial y el apellido (este último en minúscula) del editor(a) o compilador(a) del libro (Ed.). Después de una coma se escribirá en cursiva el título del libro agregando entre paréntesis la página inicial y final del capítulo (ambas unidas por un guion). Finalmente se indica ciudad seguido de dos puntos y editorial.

Ejemplo:

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm (Ed.), *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Barcelona: Paidós.

**Artículo de revista:**

- Se debe indicar apellido, letra inicial del nombre, punto, año de aparición de la revista entre paréntesis, punto. A continuación se indicará el título del artículo (sin comillas ni cursiva), punto, nombre de la revista en cursiva. Después de una coma se señalará el volumen y el número de la revista entre paréntesis. Tras otra coma, la página inicial y final del artículo unidas por un guion.

Ejemplo: Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación: Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.35 (1), 221-238.

- Cabe señalar que todo artículo que cuente con DOI (Digital Object Identifier System) debe estar especificado al final de la referencia.

## **Documentos electrónicos**

Para todo documento que se encuentre en línea se debe proceder del mismo modo señalado anteriormente incorporando al final de cada referencia tanto la fecha de consulta como la dirección electrónica del documento.

Ejemplo: Ambrosy, I. (2012) Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos?. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.38 (2) 277-285. Recuperado el 30 de marzo de 2015 desde <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art17.pdf>

## **Compromiso de Originalidad y Cesión de Derechos de Difusión**

Para iniciar el proceso de envío y posterior evaluación de cada artículo, se solicita a cada autor(a) adjuntar una carta de compromiso con la originalidad de la contribución, cumplimiento de las normas editoriales y de cesión de derechos de difusión. **La carta tipo o modelo puede ser descargada en este sitio web.**

## **Proceso editorial**

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS recibe cada artículo en el formato anteriormente señalado. El no cumplimiento de las consideraciones generales y las referidas al texto involucra automáticamente el rechazo de la contribución. Sin embargo, se otorgará una oportunidad de subsanar los errores cometidos. Por tanto, en el caso de que en una segunda oportunidad el texto mantenga errores vinculados a esta normativa, el artículo quedará rechazado de forma definitiva.

Al momento de recepción e inclusión del artículo en el proceso evaluativo, se enviará acuse de recibo del artículo por la misma vía de ingreso (correo electrónico). Además, en caso de aceptación o rechazo se enviarán las cartas correspondientes a cada autor o autora notificando la decisión del comité evaluador.

## **Envío de contribuciones**

**Revista Estudios Pedagógicos**

**Email**

[eped@uach.cl](mailto:eped@uach.cl)

Fono Revista: 56 63 2221262

Universidad Austral de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Valdivia

**Región de los Ríos  
Chile**

## **Basic Information**

**ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** is an inter-transdisciplinary scientific journal in Educational Sciences which takes research papers and reviews in the epistemological field, educational management, educational policies, specific and general didactics, educational psychology and sociology.

**ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** has been published since 1976 by the Philosophy and Humanities Faculty from Universidad Austral de Chile.

The journal only accepts unreleased papers which have not been sent to any other journal for publication. Two issues are published every year in July and December; also a special issue is released every year.

## **Indexation**

The articles published in **ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** are indexed according to:

- Academic One File
- CLASE
- Dialnet
- Directory of Open Access Scholarly Journals in Education
- DOAJ
- EBSCO
- Educator's Reference Complete
- Equipu
- Google Académico
- Latindex (Directorio y Catálogo)
- Informe (revistas en español)
- Infotrac Custom
- International bibliography of book reviews: IBR
- International bibliography of periodical literature: IBZ
- Revistas Científicas de América Latina y el Caribe - Redalyc
- Revistas Electrónicas UACH
- Scientific Electronic Library Online - Scielo
- Scopus

## **Director**

Paulo Freire. Universidad Austral de Chile.

## **Legal representative**

Hans Richter. Universidad Austral de Chile.

## **Main editor**

Javier Vega. Universidad Austral de Chile.

### **Associated editors**

Claudia Contreras Contreras. Universidad Austral de Chile.  
Edith Andrade Díaz. Universidad Austral de Chile.  
Alberto Galaz Ruiz. Universidad Austral de Chile.  
Ivan Oliva Figueroa. Universidad Austral de Chile.  
Marcelo Arancibia Herrera. Universidad Austral de Chile.  
Otto Lührs Middleton. Universidad Austral de Chile.  
Marta Silva Fernández. Universidad Austral de Chile.  
Pamela Tejada Cerda. Universidad Austral de Chile  
Sergio Toro Arévalo. Universidad de Santiago de Chile.  
Paulina Larrosa López. Universidad Austral de Chile.  
Claudia Quintana Figueroa. Universidad Austral de Chile.  
Susan Sanhueza Henríquez. Universidad de Chile.  
Paulo Carlos Lopez-Lopez. Universidade de Santiago de Compostela.  
Angel Torres Toukoumidis. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.  
José Juncosa Blasco. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

### **Scientific committee**

Alberto Moreno Doña. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile  
Alfredo Pena-Vega. École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Francia.  
Ana Teresa Molina Álvarez. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.  
Antonio Elizalde Hevia. Universidad Bolivariana. Chile.  
Carlos Calvo Muñoz. Universidad de La Serena. Chile.  
Carmen Trigueros Cervantes. Universidad de Granada. España.  
Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile.  
Enrique Rivera García. Universidad de Granada. España.  
Ernesto Edelberto Hernández. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.  
Javier Valenciano Valcárcel. Universidad de Castilla La Mancha. España.  
José Devís Devís. Universidad de Valencia. España.  
José Joaquín Brunner. Universidad Diego Portales. Chile.  
Juan Carlos Miranda Castillo. Universidad Austral de Chile. Chile.  
Juan Eduardo García Huidobro. Universidad Alberto Hurtado. Chile.  
Juan Mari Lois. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.  
Luis Flores González. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.  
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Universidad del Cauca. Colombia.  
Manfred Max-Neef. Universidad Austral de Chile. Chile.  
Manuel Sergio Viera e Cunha. Instituto Piaget Lisboa. Portugal.  
Marcelo Arnold Cathalifaud. Universidad de Chile. Chile.  
Morena Cuconato. Università di Bologna. Italia  
Nolfa Ibáñez Salgado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.  
Sebastián Donoso Díaz. Universidad de Talca. Chile.  
Silvia López de Maturana Luna. Universidad de La Serena. Chile.  
Sonia Osses Bustingorry. Universidad de La Frontera. Chile.  
Walter Molina Chávez. Universidad de Magallanes. Chile.

## **Secretary**

Carolina Schick Carrillo

### **Revision of translations**

Claudia Herrera Martínez

## **IT**

Italo Costa Roldán

## **Editors**

- **Management, Dissemination and Proofreading**

Pedro Ignacio Tapia León

Publishing Department

Universidad Austral de Chile

## **Directions to authors**

### **Structure and preparation for manuscript submission**

#### **General aspects:**

- Every article must be sent respecting the following format: Word Office 97-2003 (.doc), letter size, for Windows O.S.
- Font format must be Times New Roman 12 for the entire document. Simple line spacing and standard indentation must also be applied.
- First line must present the Title of the paper in Spanish, English, and Portuguese.
- Titles must be written in lower case, following the corresponding language rules for writing and punctuation.
- In case the research has been sponsored or funded by any institution, this must be signed by the inclusion of an asterisk (\*) at the end of the title in Spanish and then specified in a footnote.
- Abstracts cannot exceed 150 words and must be presented in Spanish, English and Portuguese.
- Following every abstract three to five key concepts must be included.
- Papers must not exceed 10.000 words or, on the contrary, contain less than 4.000 words. Including title, abstracts, descriptors and bibliographic references.
- The file including the paper must be completely anonymized in the title of the file or the body in order to avoid any author(s) identification.
- The entire information must be contained in the body of the paper, no later attachments after the bibliographic references.
- Every paper must include an external document, with the same formatting rules of the paper where an identification form includes: Names and last-name of every author(s), degrees and the institutions where these were obtained, authors' current working institution, email and telephone.

#### **Considerations related to the text.**

- In case the article is divided into sections, titles must be written in capital letter beginning with number 1 and followed by 1.1 or 2, as needed.
- The first line in a new paragraph will have a left indentation of 5 blank spaces. A paragraph located right after a title or subtitle will not contain indentation in the first line.
- Footnotes will use the font Times New Roman size 9. These will be used, preferably, to make comments, add information, or explain deeply any aspect mentioned in the article's body. There is no limit in the number of footnotes, as long as all above mentioned specifications are respected.
- Tables and charts must be included in the paper corpus or development. All must contain the corresponding title and numbering.
- In case of using images, these will have the following formats: high resolution .jpg, .tiff, .png and/or .gif.

#### **Considerations related to quotes**

All the sources quoted within the papers or mentioned in the body of the text must be clearly identified following the quotation norms established by the American Psychological Association (APA).

- For non-literal or general references, the last name of the author and the year of publication will be shown between brackets.
- If it is a source with two authors both of them will be mentioned followed by a comma and the year of publication between brackets.
- In sources with three to five authors, the first time the source is quoted all the last-names must be mentioned followed by a comma and the corresponding year. From then on, only the first last-name will be mentioned followed by the abridging "et al."
- In case the source quoted includes more than six authors only the first one will be mentioned followed by the abridging "et al."
- If the reference comes from an indirect source, it will be included the quoted document, year, colon, and the page number of the corresponding document between brackets.
- Literal quotes (in which no italics will be used unless if in the original text are) will be presented as follow: when quotes do not exceed four lines will be presented between quotation marks and included within the paragraph. Quotations which exceed four lines will be incorporated in a separated and exclusive paragraph, with an indentation of 10 blank spaces and without quotation marks. At the end of both types of quotations the last-name, year of publication and the corresponding page number of the source will be included between brackets.
- Only when the author(s) and the year have been clearly presented before including the quote, then only the page number will be included. In case the quote comes from an internet source, following the last-name the expression "on line" will be added (the specific internet address will be presented in the list of references).
- The fidelity of the quote to the original text will be complete, reproducing even expressive singularities in it, in which case following the corresponding expression the Word *sic* will be written between brackets.
- In case of numbering the quotations a chronological pattern must be used.
- The exclusion or omission of any part of the original text (one or more words) must be noted in the quotation with the sign [...] where it belongs. At the same time, square brackets will be used when adding words which are not part of the original text but which result necessary to incorporate in order to provide more fluency when reading, or for contextualizing an expression or any information which might be confused.

### **Bibliographic References**

- At the end of the document a list with all the works cited must be presented under the title Referencias Bibliográficas.
- The reference list must include only bibliographic works quoted or mentioned within the body of the text.
- When quoting a work published in a foreign language the original name of the author(s), title, and publishing house are kept.
- When referencing a book chapter authors must use "En/"In" and "2da Ed. / 2nd Ed." According to the corresponding language.
- References must be ordered alphabetically according to the authors' last-name or the main author quoted. When two or more works of a same author are quoted, the order will be chronological beginning with the latest one and writing the authors' name only in this case (the following ones will be preceded by a line). If references of the same author have the same year of publication the difference will be given by the use of letters afterwards (a,b,c,)

Bibliographic references must respect the following guidelines:

**Complete book by one author:**

- Last-name in lower case, comma, first name initial, dot, publication year between brackets, dot, book title in italics, dot, city of publication, colon, publishing house, dot.

Example: García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

**Complete book from several authors**

- Following the above mentioned order, all authors will be mentioned. Between the penultimate and the last author (or between the first and the second one, if there are only two) “&” will be written.

Example: Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.

**Book by corporate author(s):**

- Name of the institution and organism, year of publication between brackets, dot, book title in italics, dot, city of publication, colon, publishing house, dot.

Example: American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (2nd Ed.). Washington: APA.

**Chapter in a book**

- The name of the author will be shown (following the above mentioned order). Afterwards, the year must be included and then the name of the chapter (no inverted commas and no italics). After the name of the chapter and following a stop, “In” will be written, including the initial of the first name and then the last name (in lower case letter) of the editor or compiler. After a comma, the title of the book will be written in italics, and the starting and ending page numbers for the chapter will be written between brackets (with a hyphen between the numbers). For example:

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. In M. Elkaïm (Ed.), *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Barcelona: Paidós.

**Article in a journal**

- The name of the article will be written (no inverted commas and no italics) after the year it was published in. Following a stop, the name of the journal will be written in italics. The volume of the journal will be shown between commas, then the number of the journal and after another comma, the first and last page of the article (separated by a hyphen).

For example:

Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, vol.35, n.1, 221-238.

- It is necessary to note that any article with DOI (Digital Object Identifier System) must specify its information at the end of the reference.

### **Electronic Documents**

- Any document online must be referenced as it has been explained previously adding at the end of every reference the specific date of retrieval as well as de electronic address of the document.

Example: Ambrosy, I. (2012) Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos?. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.38 (2) 277-285. Retrieved on March 30th, 2015 from <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art17.pdf>

### **Originality commitment and Cession of rights for publicity**

To start the application and pater evaluation of each paper, every author must attach a letter of commitment related to the originality of the contribution, the fulfillment of publishing norms and the cession of publicity rights. **The letter format can be downloaded from this website.**

### **Publishing Process**

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS will receive papers following the format previously mentioned. Not fulfilling general considerations automatically implies the rejection of the contribution. Nonetheless, there will be chance to change mistakes committed. Thus, in case the document still presents mistakes in its second version submitted, the article will be rejected definitely.

When receiving and including articles for evaluation an immediate response will be sent via email. In case of approval or rejection the corresponding letters will be sent to the authors notifying the committee's decision.

### **Submit articles**

**Revista Estudios Pedagógicos**

**Email**

eped@uach.cl

Telephone: 56 63 2221262

Universidad Austral de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Valdivia

**Región de los Ríos**

**Chile**

## **Informação básica**

**ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** é uma revista científica intertransdisciplinar em Ciência da Educação que aceita artigos de pesquisa e revisão nas áreas de epistemologia, gestão e política educacional, didática geral e específica, psicologia e sociologia da educação.

**ESTUDIOS PEDAGÓGICOS**, editada desde 1976 pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidad Austral de Chile, aceita apenas trabalhos inéditos que não tenham sido enviados simultaneamente para serem avaliados por outro periódico. A Revista é publicada semestralmente, em julho e dezembro. Também se publica um Número Especial.

## **Indexação**

- Academic One File
- CLASE
- Dialnet
- Directory of Open Access Scholarly Journals in Education
- DOAJ
- EBSCO
- Educator's Reference Complete
- Equipu
- Google Académico
- Latindex (Directorio y Catálogo)
- Informe (revistas en español)
- Infotrac Custom
- International bibliography of book reviews: IBR
- International bibliography of periodical literature: IBZ
- Revistas Científicas de América Latina y el Caribe - Redalyc
- Revistas Electrónicas UACH
- Scientific Electronic Library Online - Scielo
- Scopus

## **Diretor**

Paulo Freire. Universidad Austral de Chile.

## **Representante legal**

Hans Richter. Universidad Austral de Chile.

## **Editor chefe**

Javier Vega. Universidad Austral de Chile.

## **Editores asociados**

Claudia Contreras Contreras. Universidad Austral de Chile.  
Edith Andrade Díaz. Universidad Austral de Chile.  
Alberto Galaz Ruiz. Universidad Austral de Chile.  
Ivan Oliva Figueroa. Universidad Austral de Chile.  
Marcelo Arancibia Herrera. Universidad Austral de Chile.  
Otto Lührs Middleton. Universidad Austral de Chile.  
Marta Silva Fernández. Universidad Austral de Chile.  
Pamela Tejeda Cerda. Universidad Austral de Chile  
Sergio Toro Arévalo. Universidad de Santiago de Chile.  
Paulina Larrosa López. Universidad Austral de Chile.  
Claudia Quintana Figueroa. Universidad Austral de Chile.  
Susan Sanhueza Henríquez. Universidad de Chile.  
Paulo Carlos Lopez-Lopez. Universidade de Santiago de Compostela.  
Angel Torres Toukoumidis. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.  
José Juncosa Blasco. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

## **Comité Científico**

Alberto Moreno Doña. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile  
Alfredo Pena-Vega. École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Francia.  
Ana Teresa Molina Álvarez. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.  
Antonio Elizalde Hevia. Universidad Bolivariana. Chile.  
Carlos Calvo Muñoz. Universidad de La Serena. Chile.  
Carmen Trigueros Cervantes. Universidad de Granada. España.  
Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile.  
Enrique Rivera García. Universidad de Granada. España.  
Ernesto Edelberto Hernández. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.  
Javier Valenciano Valcárcel. Universidad de Castilla La Mancha. España.  
José Devís Devís. Universidad de Valencia. España.  
José Joaquín Brunner. Universidad Diego Portales. Chile.  
Juan Carlos Miranda Castillo. Universidad Austral de Chile. Chile.  
Juan Eduardo García Huidobro. Universidad Alberto Hurtado. Chile.  
Juan Mari Lois. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.  
Luis Flores González. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.  
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Universidad del Cauca. Colombia.  
Manfred Max-Neef. Universidad Austral de Chile. Chile.  
Manuel Sergio Viera e Cunha. Instituto Piaget Lisboa. Portugal.  
Marcelo Arnold Cathalifaud. Universidad de Chile. Chile.  
Morena Cuconato. Università di Bologna. Italia  
Nolfa Ibáñez Salgado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.  
Sebastián Donoso Díaz. Universidad de Talca. Chile.  
Silvia López de Maturana Luna. Universidad de La Serena. Chile.  
Sonia Osses Bustingorry. Universidad de La Frontera. Chile.  
Walter Molina Chávez. Universidad de Magallanes. Chile.

## **Secretário**

Carolina Schick Carrillo

### **Revisão das traduções**

Vera Lucia Gonçalves

## **Gestor de tecnologías de informação**

Italo Costa Roldán

## **Produção editorial**

- **Gestão, Disseminação e Revisão**

Pedro Ignacio Tapia León

Oficina de Publicações

Universidad Austral de Chile

## **Instruções aos autores**

### **Apresentação formal dos originais**

#### **No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:**

- Os originais, digitados em processador de texto Word for Windows, em fonte Times New Roman em todo o documento, tamanho 12, espaço simples, margem padrão, em folha formato Carta, devem ser salvos no formato Office Word 97-2003 (.doc). Os autores devem submeter o texto à revisão ortográfica e gramatical antes de apresentá-lo à Revista.
- A primeira linha deve conter o título do trabalho em Castelhana, Inglês e Português. Ele deve ser registrado com letra minúscula, na ortografia oficial do idioma.
- Se o trabalho foi patrocinado ou financiado por qualquer instituição, empregar um asterisco (\*) após o título em Castelhana e inserir nota de rodapé explicativa na página.
- O Resumo não deve exceder 150 palavras e deve ser apresentado nas três línguas.
- As palavras-chave devem ser de três (3) a cinco (5).
- O original, incluindo título, resumo, notas e referências bibliográficas, não deve conter mais de 10.000 palavras ou menos de 4.000.
- O(s) autor(res) não deve(m) ser identificado(s) no nome do arquivo ou no corpo do texto.
- Todas as informações devem estar contidas no corpo do texto, não devendo ser incluídos anexos após as Referências Bibliográficas.
- Um segundo documento com as mesmas informações, no mesmo sistema operacional e formato, deve conter nome completo de cada autor (a), titulação, vinculação institucional, correio eletrônico (e-mail) e telefone.

#### **No texto, deverá ser observado o seguinte:**

- Nos textos dividido em seções, os títulos devem estar em letra maiúscula e ser numerados por números cardinais, começando por 1, seguido de 1.1 ou 2, conforme apropriado.
- Na linha que iniciar um novo parágrafo deve ser utilizado um recuo de 5 (cinco) espaços na margem esquerda. O parágrafo, depois de um título ou subtítulo, não terá recuo.
- A nota de rodapé, em fonte Times New Roman, tamanho 9, será empregada para comentar ou adicionar informações para expandir a perspectiva de referência feita no corpo do texto. Não há limite de notas de rodapé, desde que cumpram as funções.
- Tabelas e figuras devem ser incluídas no corpo do texto, ser numeradas e intituladas. As imagens anexadas devem ter alta resolução e estar no formato .jpg, .tiff, .png e / ou .gif..

#### **Na citação, deverá ser observado o seguinte:**

- Todas as fontes citadas ou mencionadas no corpo do texto devem ser claramente identificadas de acordo com as normas da American Psychological Association (APA).
- Para as citações não textuais ou de referência geral, citar o sobrenome do autor ou autora e ano da publicação entre parênteses.
- Para as citações de dois autores ou autoras, citar o sobrenome de ambos (as) seguido por uma vírgula e o ano da publicação entre parênteses.
- Se as fontes citadas contêm de 3 (três) a 5 (cinco) autores ou autoras, devem ser mencionados todos os sobrenomes, seguidos por uma vírgula e o ano da publicação apenas na primeira citação. Posteriormente, citar apenas sobrenome do primeiro, seguido da expressão “et al”.
- No caso de uma fonte com mais de 6 (seis) autores, citar o sobrenome do(a) primeiro (a), seguido da expressão “et al”.

- Se a citação é indireta, deve ser indicada entre parênteses a obra citada, o ano seguido de dois pontos (:) e a página de onde foi retirada.
- As citações textuais, nas quais não se emprega o itálico (apenas em conformidade com o texto original), deverão ser apresentadas da seguinte maneira: quando contêm até 4 (quatro) linhas deverão estar entre aspas (“ ”) e incorporadas ao parágrafo; caso tenham mais de 4 (quatro) linhas, deverão estar em parágrafo exclusivo, sem aspas (“ ”), com recuo de 10 (dez) espaços. Em ambos os casos, ao final da citação, citar o sobrenome do autor ou autora, o ano da publicação e o número da página de onde foi retirada entre parênteses.
- No caso de os autores ou as autoras e o ano da publicação terem sido explicitados claramente antes da citação, será indicada apenas o número da página. Caso a citação provenha da Internet, após o sobrenome deve ser escrita a palavra “online” (o endereço eletrônico será citado nas Referências Bibliográficas).
- A reprodução da citação deve ser idêntica ao texto original, o que implica a reprodução das singularidades expressivas contidas no texto, junto das quais se deve empregar a expressão sic entre parênteses (sic).
- No caso de citação numerada, deve ser empregue um padrão cronológico.
- A exclusão de alguma parte do texto original (seja uma ou mais palavras) será explicitada na citação, empregando-se três pontos entre colchetes [...]. Do mesmo modo, palavras ou expressões que, mesmo não estando no texto original, precisam ser incorporadas para facilitar a fluência da leitura ou melhor contextualizar uma expressão ou conteúdo que poderia causar equívoco, devem ser colocadas entre colchetes.

#### **Nas Referências Bibliográficas, deverá ser observado o seguinte:**

- Ao final do texto, abaixo do título Referências Bibliográficas, serão apresentadas, em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, todas as obras citadas no texto. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do autor ou autores dos trabalhos.
- No caso de citação de obra publicada em língua estrangeira, deve ser preservado o idioma da publicação, bem como o nome do autor, o título e a editora.
- No caso de capítulo de livro, deve ser utilizado “in/”In” e “2ª/2<sup>nd</sup> ed” de acordo com o respectivo idioma.
- Cada referência será ordenada alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor citado (a). Se o texto citar duas ou mais obras de um mesmo autor ou autores, elas serão ordenadas cronologicamente, partindo da obra mais recente (nesse caso, o sobrenome do autor aparece apenas diante da primeira obra citada e, nas demais, uma linha no lugar do sobrenome do autor). Se o ano da publicação for o mesmo, as obras devem ser distinguidas por meio da adição de uma letra (a, b, c).

#### **Alguns exemplos de Referências bibliográficas**

##### **Livro de um autor ou autora:**

Sobrenome em letras minúsculas, vírgula, inicial do primeiro nome, ponto, ano de publicação entre parênteses, ponto, título do livro em itálico, período, cidade de publicação, dois pontos, editora, ponto.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas de sistemas complexos de Jean Piaget*. Barcelona: Gedisa.

### **Livro de vários autores ou autoras:**

Todos os autores, seguindo a instrução anterior, devem ser citados. Entre o penúltimo e último (ou entre o primeiro e segundo, se houver dois) se deve escrever um “e” (&, em inglês), ponto.

Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.

### **Livro de autores corporativos:**

Nome da instituição ou organização, ano de publicação entre parênteses, ponto, título do livro em itálico, ponto, cidade de publicação, dois pontos, editora, ponto.

American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (2<sup>nd</sup> Ed.). Washington: APA.

### **Capítulo de livro:**

O autor é indicado conforme orientação anterior. Após o ano, o nome do capítulo é indicado (sem aspas ou itálico). Em seguida, escrever “Em” e acrescentar a inicial, ponto, o sobrenome (em minúsculas) da editora ou compiladora do livro (Ed.). Depois, uma vírgula, o título do livro (em itálico), acrescentar, entre parênteses, “pp” e a primeira e a última página do capítulo (ambas ligadas por um hífen). Depois vem a cidade, dois pontos, editoria e ponto.

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm (Ed.), *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Barcelona: Paidós.

### **Artigo de Revista ou Periódico:**

Indica-se o sobrenome em letras minúsculas, primeira letra do nome, ponto, ano de publicação da revista entre parênteses, ponto. Título do artigo (sem aspas ou itálico), ponto, nome da revista ou periódico em letras minúsculas, vírgula, o volume e, entre parênteses, o número da revista ou periódico. Depois de outra vírgula, a primeira e última página do artigo, ligados por um hífen e ponto.

Villalta, M. (2009). Análise de conversação: Uma proposta para estudar ensino na interação em sala de aula. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.35 (1), 221-238.

\* Vale ressaltar que todo artigo que tenha um DOI (Digital Object Identifier System) estedeve ser especificado no final da referência.

### **Documentos eletrônicos:**

Para todos os documentos que estão online deve-se seguir a orientação anterior, mas acrescentar a data do acesso e o endereço eletrônico do documento.

Ambrosy, I. (2012) Teoria Queer: Mudança de paradigma, novas metodologias para a investigação social mais digno ou promoção da qualidade de vida?. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.38 (2) 277-285. Acesso em: 30 de mar. de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art17.pdf>.

### **Compromisso de originalidade e Cessão de Direitos de divulgação**

Para iniciar o processo de envio e posterior avaliação de cada texto, os autores ou autoras devem anexar uma Carta de Compromisso com a originalidade do texto, com o cumprimento das normas editoriais e cessão de direitos de divulgação. **O modelo de Carta de Compromisso pode ser encontrado sobre este site.**

### **Processo Editorial**

**ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** recebe cada item no formato previamente definido e sua inobservância poderá implicar a recusa da contribuição. No entanto, será dada aos autores a oportunidade de reformular o texto. No caso de uma segunda oportunidade, se a inobservância das orientações persistir, o texto será recusado imediata e definitivamente.

No momento da recepção e inclusão do texto no processo de avaliação, será acusado seu recebimento pela mesma via de entrada (e-mail). No caso de aceitação ou rejeição, serão emitidas cartas aos autores ou autoras informando a decisão da Comissão de Avaliação.

### **Envio de contribuições**

**Revista Estudios Pedagógicos**

**E-mail**

eped@uach.cl

Telefone: (56) 63 2221262

Universidad Austral de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Valdivia

**Región de los Ríos**

**Chile**



Las colaboraciones, suscripciones y correspondencia deben ser dirigidas a la Dirección de la revista: Oficina de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Fono/Fax: 56 63 221275, Isla Teja s/n, Valdivia, Chile. E-mail: [eped@uach.cl](mailto:eped@uach.cl)

Las suscripciones incluyen los gastos de envío:  
Chile: cheque o vale vista por \$ 10.000. Otros países: US\$ 15.  
El canje debe ser enviado a Biblioteca Central, Universidad Austral de Chile,  
Correo 2, Valdivia









