

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
VALDIVIA



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

publicacioneshumanidades@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° 4, 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: Consideraciones en torno a la Educación y sus espacios de difusión. Desde lo formal a lo complejo / *Considerations on Education and its dissemination spaces. From the formal to the complex* 7-11

Investigaciones

- ILSA MENDOZA-MENDOZA: Concentración escolar extranjera etno-nacional: ¿Una nueva forma de discriminación y exclusión educativa? El caso de Santiago de Chile / *Ethno-national foreign school concentration: A new form of educational discrimination and exclusion? The case of Santiago of Chile* 13-31
- JOSE ANTONIO LÓPEZ FERNÁNDEZ: Reconceptualización del patrimonio cultural con profesorado en formación de educación infantil / *Reconceptualization of cultural heritage with teachers in early childhood education training* 33-51
- JOSÉ OLIVO-FRANCO: El universo de las emociones en la configuración de la identidad de ser docente de Ciencias Naturales / *The universe of emotions in the configuration of the identity of being a Natural Sciences teacher* 53-74

LUCÍA SÁNCHEZ-TARAZAGA, REINA FERRÁNDEZ-BERRUECO: Percepción de las competencias docentes en Educación Secundaria: un análisis comparado desde la visión de los agentes implicados / <i>Teacher competences' perception in Secondary Education: a comparative analysis from the point of view of the agents involved</i>	75-96
LUCÍA SÁNCHEZ-URÁN, SOLEDAD RAPPOPORT, BIANCA THOILLIEZ, HÉCTOR MONARCA: El primer año como docente de Educación Secundaria en España / <i>The first year as a Secondary Education teacher in Spain</i>	97-115
MAILI OW, HELENA MONTENEGRO: Tensiones y prácticas institucionales en el abordaje de la muerte en la escuela: estudio de tres casos en Chile / <i>Institutional tensions and practices in the approach of death at school: a study of three cases in Chile</i>	117-136
MARCO VILLALTA, CECILIA ASSAEL BUDNIK, JO LEBEER, ARIEL SEGOVIA FERNANDEZ: Conversación y mirada en aulas urbanas y rurales de primer grado / <i>Conversation and gaze in urban and rural first grade classrooms</i>	137-155
MAYRA URIBE-HERNÁNDEZ, VÍCTOR LARIOS-OSORIO, LUIS ROBERTO PINO-FAN: Diseño de una experiencia didáctica para abordar el estudio de la variable / <i>Design of a didactic experience to address the study of the variable</i>	157-176
MIRELIA DAYANA ARHUIRE DE LA CRUZ, PAOLA STEPHANIE OLIVARES MAMANI, ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ, FABIOLA MARY TALAVERA MENDOZA: La argumentación matemática a través de un planteamiento metodológico y audiovisual en un contexto de aprendizaje ubicuo / <i>Mathematical argumentation through a methodological and audiovisual approach in an ubiquitous learning context</i>	177-199
NATALIA FERRADA, LORENA ORTEGA, MARCELA TAPIA: El acceso diferencial de los educadores inmigrantes al sistema escolar chileno: Características de un fenómeno emergente / <i>Differential access of immigrant educators to the Chilean school system: Characteristics of an emerging phenomenon</i>	201-224
NINOSKA MUÑOZ LIRA, PATRICIA THIBAUT: Articulación patrimonio-escuela-comunidad: una aproximación cartográfica desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner para el aprendizaje situado rural / <i>Heritage-school-community articulation: a cartographic approach from Bronfenbrenner's ecological theory for rural situated learning</i>	225-246
OCTAVIO POBLETE-CHRISTIE, RODOLFO BÄCHLER SILVA: ¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores / <i>Emotions without Phenomenology? Reflection on literature on teachers' emotions</i>	247-264
PALOMA SEPÚLVEDA-PARRINI, PALOMA VALDIVIA-VIZARRETA, PILAR PINEDA-HERRERO: Finalidades de los MOOC universitarios: aproximación desde un estudio multicaso / <i>Purposes of university MOOCs: an approach from a multi-case study</i>	265-282

FRANCISCO RECIO-MUÑOZ, SONIA SANTOVEÑA-CASAL: Círculos de Reflexión Pedagógica para el desarrollo de la Competencia Digital Docente / <i>Circles of Pedagogical Reflection for the development of Teaching Digital Competence</i>	283-296
LUIS JIMÉNEZ, RENÉ VALDÉS: Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político / <i>Participation, citizenship and inclusive education: possibilities to think of the student as a political subject</i>	297-315
FRANCISCO VIDAL VELIS, DANIELA LILLO MUÑOZ, JAIME BARRIENTOS DELGADO, ISABEL PÉREZ ZAMORA, ROSA MONTECINOS MOLINA: Representaciones sociales y experiencias de sexismo en profesores y profesoras de Santiago y Valparaíso / <i>Social representations and experiences of sexism in teachers from Santiago and Valparaíso</i> ...	317-336
CAROLINA CHÁVEZ PREISLER: Una Disciplina en Transición: Didáctica de la Historia y Formación Inicial Docente en Chile / <i>A Discipline in Transition: Didactics of History and Initial Teacher Training in Chile</i>	337-356
JAVIER CAMPOS-MARTÍNEZ, TERESA FLÓREZ PETOUR, MARCELA ROMERO JELDRES, MAILING RIVERA LAM, MARIO GARAY AGUILAR: La investigación en educación en las Universidades del Estado de Chile: nudos críticos y propuestas para trascender las lógicas de la performatividad y el mercado / <i>Educational research in Chilean State Universities: critical knots and proposals to transcend the logics of performativity and the market</i>	357-376
AGUSTÍN GORI, BEATRIZ DIUK, DANIEL FELDMAN: La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual / <i>The explicit teaching in current didactic discussion</i>	377-396
MARÍA SILVINA MÁRQUEZ, NORA ISABEL SCHEUER, JOSÉ FERNANDO AGUILAR BASCOPÉ, MARÍA PUY PÉREZ ECHEVERRÍA: Las tareas de composición textual como ventana a la enseñanza de la escritura en la escuela primaria / <i>The textual composition tasks as a window to the writing teaching in primary school</i>	397-418
CAROLINA AROCA TOLOZA, SUSAN SANHUEZA HENRÍQUEZ, MARÍA JESÚS VIVIANI MONTALVA, DANIELA PUENTES CHÁVEZ: Estudio sobre la comprensión del concepto de patrimonio que subyace al marco curricular de Chile / <i>Study on the comprehension of the heritage concept underlying the curriculum framework in Chile</i>	419-434
VIVIANA SOTO ARANDA: Aproximaciones a una pedagogía del juego como perspectiva crítica en y con los sujetos / <i>Closeness to pedagogy of the game as critic perspective in and with the individuals</i>	435-450

EDITORIAL

Consideraciones en torno a la Educación y sus espacios de difusión. Desde lo formal a lo complejo

Considerations on Education and its dissemination spaces.
From the formal to the complex

Javier F. A. Vega Ramírez^a

^a Universidad Austral de Chile.
javier.vega@uach.cl

El estudio sobre la educación en los últimos años se ha expandido abarcando la mayoría de los espacios posibles. Podemos encontrar investigaciones que vinculan la educación con los espacios formales en que se imparte, también podemos encontrar investigaciones que vinculan la educación con determinadas perspectivas pedagógicas e investigaciones que analizan, desde un posicionamiento crítico, el rol social que ella cumple. La educación puede ser vista así como un proceso, como un espacio o como una herramienta de formación social, sin que una perspectiva agote o aborde en su totalidad lo que es otra.

Este elemento, la diversidad de perspectivas, si bien puede ser analizado como un proceso natural comprensible, no encuentra en todos los espacios la misma forma de despliegue. En la lógica de las políticas públicas de los espacios neoliberales, la libertad de la educación tiene formas de despliegue diferenciados según los factores que la sustentan: no es lo mismo una educación que se despliega en totalidad en estratos socioeconómicos deprivados, con dependencia del Estado o con sesgo ideológico, que la educación desplegada en estratos socioeconómicamente privilegiados, con una independencia de toda influencia estatal y con un control ideológico definido, de antemano, por sus usuarios. La libertad neoliberal del poder elegir termina subsumida bajo la lógica de la libertad de pagar.

Así, en un contexto excesivamente balcanizado, fragmentado y distinguido, es que se debate la investigación educativa, buscando generar nuevas perspectivas y nuevos desarrollos para aportar, desde la ciencia pedagógica, nuevos esquemas de comprensión que permitan dedicarse al fenómeno en cuestión como objeto propio. Sin embargo, la alta fragmentación del sistema y del saber hace que los espacios de debate válido, con influencia proyectable y generación de puentes de comunicación entre distintos estamentos, se haga difícil. Para esto hay espacios de difusión que se hacen altamente necesarios, pero cuyas normas y reglas de funcionamiento deben dejar en claro cuál es el tipo de difusión que pretenden y bajo qué premisas se desarrollarán. Dos son particularmente interesantes: Los congresos temáticos y las revistas científicas.

CONGRESOS DE EDUCACIÓN

Respecto de los congresos temáticos hay que poner la atención es su evolución desde el largo período de inicios del S. XX hasta los años actuales. Hemos visto cómo el congreso temático, particularmente el que se centra en torno al fenómeno educativo, ha ido migrando desde ser un espacio formal con intenciones de influencia sobre los espacios públicos con el concurso de múltiples actores, gestores de políticas y analistas de la realidad nacional, como ocurre en América con los primeros congresos de Educación en el cambio de siglo XIX al XX (A. U. Argentinas, 1911a; U. Argentinas, 1911b; Chile, 1903a, 1903b; Gálvez, 1909; Núñez, 1890; VV.AA., 1912a, 1912b, 1914), hacia un espacio de difusión y publicidad cada vez menos preocupada de la influencia sobre las políticas públicas y mucho más abocada a la labor editorial y productora de saberes en formato artículo o papers, incluidos en índices e indexadores de relevancia¹.

El paso desde los congresos educativos que marcaron la ruta de la organización educativa de América en los inicios del s. XX, como lo fueron el Congreso General de Enseñanza de Chile en 1902 (dedicado a la secuencia curricular, las opciones pedagógicas y la formación docente), el Congreso Pedagógico Internacional de Argentina en 1904 (dedicado a la educación, la pedagogía y la formación docente), el Congreso Nacional de Educación de México en 1908 (en que se aborda la educación pública, la educación rural, la formación docente y la educación indígena), el Congreso Internacional de Educación de 1910 en Brasil (en donde se discute sobre educación primaria, educación técnica, educación de la mujer y educación indígena) y el Congreso Pedagógico Nacional de 1915 en Colombia (donde con la intención de mejorar la calidad de la educación se discute sobre la educación primaria, la educación rural, la formación docente y la educación de la mujer), hay un período largo de tiempo en que se ha migrado desde la visión humanista hacia una visión puramente economicista, lo que es un elemento preocupante.

En este proceso se está comenzando a gestar un nuevo espacio de difusión que de ser visto como un contexto altruista y sapiencial, se está convirtiendo en un nicho utilitarista (congresos temáticos como espacio de comercialización de saberes en formatos validables) en donde incluso están comenzado a ingresar nuevos actores, por lo que los convocantes ya no son sólo Universidades o Instituciones Educativas, sino también Organismos Internacionales con vinculación con Educación, políticas públicas, economía y hasta organizaciones que tienen su perfil original como organizadores de espacios de difusión como son los congresos, sin que dejen de ser instituciones ciertamente sustentables en lo económico².

REVISTAS ACADÉMICAS

Respecto del segundo espacio, las revistas científicas dedicadas a la educación, el panorama es igual de complejo. La convivencia inevitable entre la vocación de difusión junto con

¹ Al respecto, mencionar que sólo el año 2022 encontramos congresos de educación de alcance mundial, de alcance internacional, de alcance americano, regional y local, con temáticas focalizadas tan diversas como "Política Educativa en América Latina", "Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior", "De Educación Tecnológica", "de Investigación Educativa" y de "Transformación Educativa".

² Un ejemplo de este modelo es Common Ground Research Networks (<https://cgspanol.org/>), responsables, entre otras instancias, de 24 congresos internacionales de diversas temáticas.

la necesidad de financiar los costos que comparte los procesos editoriales, ha hecho que coexistan mercados editoriales junto con procesos editoriales no mercantilizados, siendo ambos representados de forma igualitaria ante espacios de medición de impacto y calidad como son los índices SJR (Scimago, de Elsevier) o JCR (de Clarivate). Asimismo, aun cuando todos ostenten su adscripción a espacios aseguradores de mínimos éticos como son la Declaración COPE, Committee on Publication Ethics (COPE, 2011) o el directorio DOAJ, Directory of Open Access Journals (González-Sanabria *et al.*, 2020), vemos que el principio básico de “no cobrar por leer” al público en general entra en conflicto con la solución comercial de “cobrar por publicar” a los investigadores. Y dentro de esta opción de “cobrar por publicar” comienza a visualizarse un nuevo fenómeno de financiamiento, el de “cobrar por recibir” un artículo antes de su revisión (Delgado López-Cózar & Feenstra, 2022; Ganga, 2015; López-Torres Hidalgo, 2015; Martínez, 2022).

De esta manera comienza nuevamente a visualizarse un creciente formato, mercantilizado, de espacios de difusión en formato de revista académica, cuyo costo es asumido por los autores en alguna de sus etapas y administrado por los administradores de estos espacios con mayor o menor sentido de altruismo. La desigualdad salta a la vista: sólo en Educación en el año 2022, según los datos entregados por Scientific Journals Ranking (SJR, Scimago), figuran 1438 revistas en todos los idiomas, siendo solo 434 de estas categorizables como “Open Access”. Sólo 48 de estas se ubican en el Cuartil 1 (compuesto por un total de 355 revistas). La desagregación de los datos hace previsible la organización hacia los cuartiles más bajos de las revistas Open Access en comparación con la mayor presencia de las revistas de pago en los Cuartiles más altos.

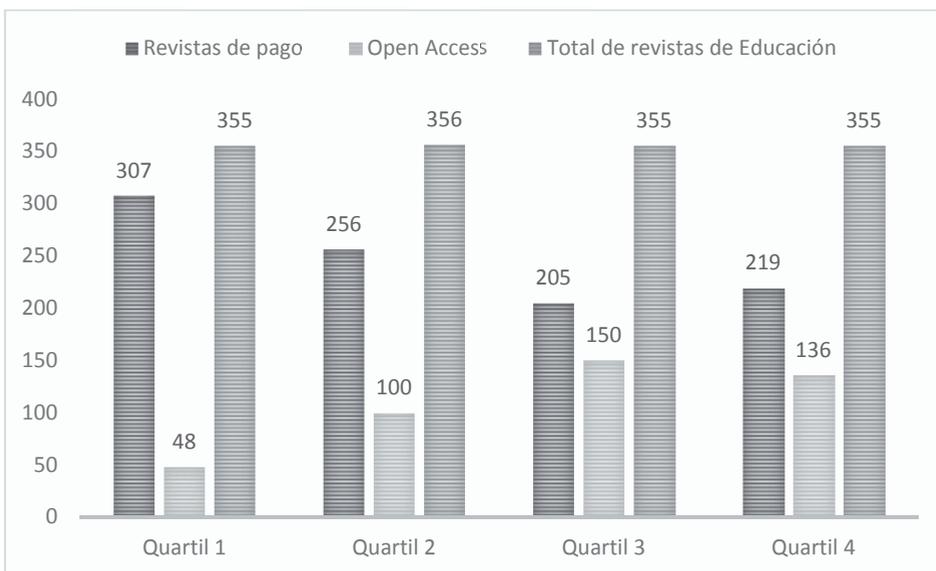


Figura 1. Distribución de las revistas de Educación según el indicador SJR.

Fuente: Base de datos SJR 2022.

ASEGURAR LA PRESENCIA DE LA CIENCIA ABIERTA

Si bien es un hecho ineludible el considerar que todo espacio de difusión, por altruista que sea su finalidad, requiere de financiamiento para su existencia, suponer que este financiamiento deba ser altamente rentable para quienes lo administran es un error que va en contra de la lógica de la ciencia y su vocación pública. El autor que no posee la capacidad económica para participar de un congreso internacional de renombre que le coloque en las primeras filas de la discusión científica, o el investigador que no posea fondos adecuados para pagar por ser editado, aceptado o incluso revisado, debe resignarse a procesos más lentos, más pacientes y, en el frenético desarrollo de la academia actual, menos alentadores que quienes poseen fondos asociados para acelerar procesos. Esto comporta un desafío.

¿De qué manera se enfrenta este desafío? Desde nuestra revista seguimos apostando por la ciencia abierta, sin costo para los lectores, pero, sobre todo, sin costo para las y los autores en alguna de sus etapas. Esto comporta la dificultad que el proceso editorial se extiende más allá de los plazos que vertiginosamente van imponiendo las carreras académicas y los procesos doctorales, sin embargo no impide que en cada edición se reciban numerosas contribuciones al saber pedagógico desde la rigurosidad del saber.

Así, en la actual edición, contamos con 22 artículos de autores provenientes de Chile, España, México, Perú, Argentina y Bélgica, dedicados a temas tan contingentes como la formación inicial docente, la preparación en didácticas integradoras, los procesos educativos y procesos migrantes, las competencias pedagógicas, el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y la presencia de nuevos actores educativos (como son las y los educadores de educación diferencial), artículos proveniente de investigaciones efectivas en terreno o fruto de exhaustivas revisiones bibliográficas que permiten tener una imagen acabada de la temática analizada.

La ciencia abierta cumple con su vocación de pública cuando sus resultados son adoptados y conocidos, convertidos en semillas de cambio e innovación al alcance del lector final cuyo interés e integración de saberes solo será conocido al cabo de algunos años. En el intertanto la apuesta sigue en pie, como en el primer momento: fomentar un espacio de comunicación de saberes respaldados por una comunidad científica que, en sus revisiones y recomendaciones, busca hacer brillar el conocimiento puesto al alcance de todas y todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argentinas, A. U. (1911a). *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina*. Universidad de California.
- _____. (1911b). *Primer Congreso Femenino Internacional por la República Argentina. Historia, actas y trabajos*. Imprenta Ceppi.
- Chile, E. d. (1903a). *Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902, Actas i Trabajos. Actos preparatorios. Sesiones generales. Sección de Instrucción Primaria*. (Imprenta Barcelona ed., Vol. Tomo I).
- Chile, E. d. (1903b). *Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902, Actas i Trabajos. Secciones de Enseñanza Secundaria, Superior, Especial i Práctica i de Higiene. Mobiliario i Edificación escolar. Anexos* (Imprenta Barcelona ed., Vol. Tomo II).
- Código de conducta y mejores prácticas directrices para editores de revistas, 12 (2011).

- Delgado López-Cózar, E. & Feenstra, R. (2022). Pagar por publicar en revistas de acceso abierto: ¿es oro todo lo que reluce? *The Conversation*.
- Ganga, F. (2015). Importancia de las publicaciones académicas: algunos problemas y recomendaciones a tener en cuenta. *Idesia*, 33(4), 111-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-34292015000400014>
- González-Sanabria, J. S., Aparicio, A., Burgos-Pineda, D. A. & Guiza-Pinzón, F. D. (2020). Servicios de indexación y resumen, una oportunidad subvalorada para la mejora de la visibilidad y difusión de los artículos publicados en las revistas científicas Latinoamericanas: caso DOAJ. *Información tecnológica*, 31, 223-234.
- Gálvez, J. M. (1909). El Congreso internacional de educación popular de 1908. *Anales de la Universidad de Chile*, 125, 345. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2012.24162>
- López-Torres Hidalgo, J. (2015). “Pagar por publicar” en revistas científicas. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 8, 179-181.
- Martínez, M. (2022-07-11). Publicaciones científicas ¿un asunto de dinero? *Pesquisa Javeriana*. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/publicaciones-cientificas-dinero/>
- Núñez, J. A. (1890). *Congreso Nacional Pedagógico*. Imprenta Nacional.
- VV. AA. (1912a). *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Memorias y Actas* (Vol. II). Imprenta Universitaria.
- VV. AA. (1912b). *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Resúmenes de algunos temas del Congreso* (Vol. 1). Imprenta Universitaria.
- VV.AA. (1914). *1er Congreso Nacional de Educación Popular*. Imprenta Universitaria.

INVESTIGACIONES

Concentración escolar extranjera etno-nacional:
¿Una nueva forma de discriminación y exclusión educativa?
El caso de Santiago de Chile¹

Ethno-national foreign school concentration:
A new form of educational discrimination and exclusion?
The case of Santiago of Chile

Ilsa Mendoza-Mendoza^a

^aUniversidad Católica del Maule, Chile.
mendozamendoza.ilsa@gmail.com

RESUMEN

El estudio tiene por objetivo describir las características socioculturales de la concentración escolar extranjera en dos establecimientos educacionales municipales de la región Metropolitana, desde la perspectiva de padres y apoderados/as extranjeros/as. Se utilizó un enfoque metodológico mixto explicativo secuencial en dos etapas, no obstante, se ofreció mayor preponderancia al enfoque cualitativo. De este modo, en la primera etapa de tipo cuantitativo, se optó por un diseño no experimental, transversal, de alcance descriptivo mediante cuestionario. La segunda etapa del trabajo fue de tipo cualitativo fenomenológico interpretativo a través de entrevistas semi-estructuradas con la finalidad de profundizar y clarificar los resultados obtenidos en la primera etapa. Los resultados indican que las características socioculturales y económicas presentes en la concentración escolar extranjera podrían cristalizar procesos de exclusión social que vivencian determinados colectivos extranjeros en distintos espacios de la sociedad chilena.

Palabras clave: alumnado extranjero, concentración, discriminación.

ABSTRACT

From the perspective of foreign parents and guardians, this study aims to describe the sociocultural characteristics of foreign school concentration in two public schools in Santiago. A mixed sequential explanatory methodological approach in two stages was used, however, the qualitative approach was more prevalent. Thus, in the first quantitative stage, a non-experimental, a cross-sectional design based on a questionnaire with a descriptive scope was used. The second stage was a qualitative phenomenological interpretive type through semi-structured interviews to deepen and clarify the results obtained in the first stage. The results indicate that the sociocultural and economic characteristics present in the school concentration of foreign students could crystallize processes of social exclusion that foreign groups live in different spaces of the Chilean society.

Key words: foreign students, concentration, discrimination.

¹ Este artículo presenta parte de los resultados contenidos en uno de los capítulos de la tesis doctoral de la autora titulada *Análisis de la concentración escolar extranjera en establecimientos educacionales municipales de Chile: el caso de Santiago*. Investigación realizada en Santiago de Chile entre marzo y agosto del año 2018.

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad social, étnica, cultural y lingüística que ha presentado desde siempre el sistema educativo escolar chileno, se ha visto intensificada en la última década, por la incorporación de estudiantado extranjero² sumados a los proyectos migratorios de madres, padres y/o tutores/as³ extranjeros. Según cifras oficiales la matrícula escolar extranjera alcanzó en el año 2019 los 160.461 estudiantes equivalente al 4.4% de la matrícula total (MINEDUC-CEM), un 1.2% más que en el año 2018 donde correspondía a 113.586 que representaban el 3.2% de la población escolar total. Estos cambios socio-demográficos que experimentan los establecimientos educacionales guardan directa relación con el sostenido crecimiento que han presentado los flujos migratorios internacionales desde la segunda mitad del siglo XX y que representan actualmente según cifras oficiales de la Organización Internacional para las Migraciones el 3,4% de la población mundial. En el caso de Chile, el número estimado de extranjeros/as residentes al 31 de diciembre de 2019 según el Instituto Nacional de estadísticas fue de 1.492.522, representando el 7.5% de la población total.

La presencia de población extranjera en edad de educación formal en Chile, es decir, menores de 18 años de edad, ha implicado de parte del Estado, el desarrollo de una serie de acciones para garantizar el ejercicio del derecho a la educación⁴ en los distintos establecimientos educacionales con reconocimiento oficial. Estas acciones, aunque constituyen un avance en los procesos de escolarización de la población extranjera, no han ido acompañadas de acuerdo a la información de la literatura existente, de una distribución equilibrada del estudiantado extranjero entre los establecimientos educacionales ni entre las distintas dependencias administrativas del país. Según diversos estudios (Castillo *et al.*, 2018; Donoso *et al.*, 2009; Mondaca *et al.*, 2018) existe una concentración de estudiantes extranjeros/as en algunas escuelas y liceos del país, principalmente en aquellos de dependencia administrativa municipal.

La concentración escolar extranjera entre los distintos establecimientos educacionales, es decir, establecimientos educacionales con un porcentaje de matrícula escolar extranjera igual o superior al 30% (Defensor del Pueblo, 2003), no es un fenómeno nuevo ni distintivo del sistema educativo escolar chileno, sino que constituye una constante en la historia de las migraciones internacionales (García Castaño y Rubio Gómez, 2013) y ha sido ampliamente documentado por la literatura científica internacional, especialmente en el contexto europeo y norteamericano. En Chile, sin embargo, los estudios realizados en contextos de alta presencia de alumnado extranjero han centrado su análisis principalmente en la discriminación hacia el estudiantado extranjero al interior de los establecimientos

² En el texto se utilizará la palabra extranjero/a para referirse a personas y estudiantes que no nacieron en Chile, independiente de su status migratorio. Esta determinación obedece a que según las Naciones Unidas el término "migrante" no cuenta con una definición universalmente aceptada, por lo tanto, se arriesga la exclusión de trabajadores migratorios, migrantes en situación irregular, solicitantes de asilo, refugiados, apátridas, víctimas de trata de personas y del tráfico ilícito de migrantes. Además, la información disponible no permite hacer referencia a la situación migratoria particular del estudiantado y personas, sino al hecho de haber nacido fuera de Chile.

³ En adelante para simplificar la lectura del texto y en concordancia con la denominación dada por el MINEDUC para referirse a madres, padres y tutores/as del estudiantado extranjero se utilizará la palabra padres y apoderados/as, sin intención de discriminación alguna.

⁴ Ver Instrucciones relativas al ingreso, permanencia y derechos de estudiantes extranjeros en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial: Circular 1179/2003 (Enero) y 6232/2003 (Mayo); Ordinario: N° 07/1008 (1531)/2005, N°2/000894/2016, N°2/000329; Instructivo: N° 009/2008 y N°005/2015.

educacionales (Caqueo-Urizar *et al.*, 2019; Riedemann y Stefoni, 2015), en especial, en estudiantes de nacionalidad peruana (Castillo *et al.*, 2018; Mondaca *et al.*, 2018). No obstante, estos estudios han señalado al igual como ocurre a nivel internacional, que se trataría de población extranjera de nivel socioeconómico bajo, en establecimientos públicos y en comunas de alta concentración de población extranjera. El único estudio a nivel nacional que aborda la concentración escolar extranjera, ha sido el realizado por Córdoba *et al.* (2020) donde exploran los elementos socioculturales que podrían incidir en ella, es decir, explorando más bien en sus causas.

En consecuencia, no existe aún evidencia sólida del fenómeno de la concentración escolar extranjera que posibilite una mejor comprensión de las realidades, no solo de los establecimientos educacionales con una amplia y palpable diversidad cultural en sus aulas, sino también cómo lo vivencia el estudiantado y sus familias esta realidad. De ahí, que este estudio se sitúe precisamente en el análisis de la concentración escolar extranjera, específicamente en describir sus características socioculturales y educativas en dos establecimientos educacionales municipales de la región Metropolitana, desde la perspectiva de padres y apoderados/as extranjeros/as como principales referentes y responsables en el proceso de incorporación y escolarización de este estudiantado. Profundizar en las características de la concentración escolar extranjera en establecimientos educacionales chilenos es de especial importancia, considerando que esta obstaculiza la función de cohesión e integración social y educativa en la sociedad de acogida que puede cumplir la escuela para el estudiantado, esto, al dificultar el contacto de extranjeros con los nacionales y el establecimiento de redes sociales entre ambos grupos. Al mismo tiempo, la concentración escolar extranjera podría encubrir procesos de discriminación socioeducativa para estos colectivos, ampliando con ello las desiguales oportunidades educativas ya existentes en el país.

2. METODOLOGÍA

2.1. ENFOQUE Y DISEÑO

El presente estudio se adscribe a un enfoque mixto, a través de un diseño mixto explicativo secuencial en dos etapas, con método mixto (Pereira, 2011). No obstante, ofrece una mayor preponderancia del enfoque cualitativo. De este modo, en la primera etapa del estudio de tipo cuantitativo, se optó por un diseño no experimental, transversal, de alcance descriptivo (Creswell, 2014). La segunda etapa del trabajo de campo fue de tipo cualitativo fenomenológico interpretativo con la finalidad de profundizar y clarificar los resultados de las características de la concentración escolar extranjera.

2.2. PARTICIPANTES

En el estudio participaron padres y apoderados/as de dos establecimientos educacionales de dependencia administrativa municipal: la Escuela Básica Municipal y el Liceo Municipal⁵. La Escuela Municipal imparte los niveles educativos de Educación Parvularia (Pre-kínder

⁵ Nombres ficticios para resguardar la confidencialidad de los datos y participantes del estudio.

y kínder) y Educación Básica (1° a 8° básico) y cuenta con una matrícula extranjera de 333 escolares que representan el 52% de su matrícula total. El Liceo Municipal en tanto, imparte Educación Parvularia (Pre-kínder y kínder), Educación Básica (1° a 8° básico) y Media humanista-científica (1° a 4° medio), Técnico-Profesional y Educación Media vespertina con una matrícula extranjera total de 406 escolares que representan el 62% de la matrícula total. No obstante, de este alumnado total solo participaron los/as estudiantes de educación formal obligatoria, es decir, de kínder a 4° año de Educación Media que corresponden a 196 y representan el 55% de la matrícula extranjera. De este modo, en la primera etapa del estudio se intentó trabajar sobre una muestra censal, es decir, se contempló el conjunto del universo de padres y apoderados/as extranjeros/as, en los niveles de kínder a cuarto medio respectivamente, correspondiente a 529 participantes potenciales en total. De estos participantes, los padres y apoderados/as extranjeros/as de estudiantes que no acudieron a clase durante los días en que se entregó el cuestionario no formaron parte de la muestra. El número total de cuestionarios enviados fue de 475, de los cuales fueron devueltos 370, siendo eliminados 54 casos que correspondían a cuestionarios que se encontraban en blanco o no se acompañaban de consentimiento informado firmado, y seis de estudiantes nacidos en Chile de padres extranjeros/as. Finalmente, la muestra obtenida en esta etapa fue de 326 padres y apoderados/as extranjeros/as que representan el 61.6% del universo estudiado en total. Todos los sujetos participaron voluntariamente y corresponden en un 93,6% a un familiar directo del estudiante (madre 71.4%; padre 22.2%; 6.4% a tutores/as), con la existencia de un caso (0,3% del total) en que el cuestionario fue respondido por una persona que no es pariente del estudiante.

En la segunda etapa de tipo cualitativa la selección de padres y apoderados/as extranjeros/as fue por accesibilidad. Sin embargo, al seleccionar a los/as participantes que fueron entrevistados/as se tuvo en cuenta la representatividad de a) los niveles de enseñanza y de nacionalidades de acuerdo a las características de la población extranjera de cada establecimiento educacional y b) que la participación fuera representativa para ambos sexos. En esta etapa participaron 21 padres y apoderados/as con los que se consideró la llegada al punto de saturación de los datos, es decir, el momento en el que la información comienza a repetirse y deja de ser relevante y útil la aplicación de nuevas entrevistas (Glaser y Strauss, 2009). Del total de los/as participantes, 12 corresponden a padres y apoderados/as extranjeros/as de la Escuela Municipal y 9 al Liceo Municipal. En esta etapa, además, para contextualizar, apoyar y profundizar en la interpretación de los datos se entrevistaron a 9 profesores/as e integrantes de los equipos directivos de ambos establecimientos educativos como observadores/as privilegiados/as de la concentración escolar extranjera y como actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, informantes clave (Bisquerra, 2014). El criterio de selección fue disposición a participar y que llevaran trabajando en el establecimiento educacional más de tres años como docentes de sala, dado a que se esperaba que tuviesen un mayor conocimiento de los procesos de escolarización del alumnado extranjero, así como del funcionamiento del establecimiento educacional. En consecuencia, en esta segunda etapa fueron 30 los/as participantes que formaron parte del estudio.

2.3. INSTRUMENTOS

La primera etapa de tipo cuantitativa constó de un Cuestionario de Caracterización y de Causas de la Concentración Escolar Extranjera creado y validado para estos fines. El

cuestionario escrito en español y también en haitiano criollo (kreyòl o créole), se dividió en tres secciones, de las cuales las dos primeras corresponden a caracterización del entorno sociocultural y educativo del estudiante. La mayoría de las preguntas formuladas son de tipo cerrado, y se combinan las de respuesta simple (solo se puede marcar una opción) y las de respuesta múltiple (se puede marcar más de una opción). Además de algunas preguntas abiertas, para posibilitar el registro de todas las opiniones de los/as participantes.

El cuestionario se sometió a dos procesos evaluativos a modo de asegurar, entre otras cosas, que el contenido fuera pertinente con respecto al fenómeno a investigar y que las preguntas/ítems estuvieran bien formuladas. El primero de ellos fue la validez de contenido a partir de jueces/zas expertos/as (Bisquerra, 2014), utilizando un muestreo no probabilístico intencional considerando tener formación de Doctor/a (PhD) en áreas de las ciencias sociales, disponibilidad para participar, además de experiencia y conocimiento en: el área de la investigación como en áreas afines, y en validación de instrumentos. Siguiendo la recomendación de Delgado-Rico *et al.* (2012) de contar con un mínimo de tres expertos/as para la evaluación del cuestionario, la validez de contenido fue realizada por cuatro jueces/zas expertos/as. Los resultados de estos análisis arrojaron un índice de validez de contenido de acuerdo a las categorías establecidas de $V = 0.8$ calculado a través del coeficiente de validez V de Aiken (Aiken, 1985). Luego, para las preguntas/ítems 18, 19 y 20 del cuestionario que fueron medidas en escala tipo Likert de 5 puntos (1 = *No existe/No hay*; 2 = *Nunca o casi nunca*; 3 = *Una vez al mes*, 4 = *Una vez a la semana*; 5 = *Todos o Casi todos los días*) se determinó el alfa de Cronbach. De este modo el análisis de confiabilidad de la pregunta/ítems 18 arrojó un alfa de Cronbach de 0,715; la pregunta/ítems 19 un alfa de Cronbach de 0,900; finalmente la pregunta/ítems 19 arrojó un alfa de Cronbach de 0,788.

La segunda etapa del estudio se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas tanto a padres y apoderados/as extranjeros/as como a integrantes de equipos directivos y profesores/as. Las preguntas giraban en torno a las experiencias, opiniones y sentimientos respecto a la concentración escolar extranjera.

2.4. PROCEDIMIENTO

El cuestionario fue enviado al hogar la primera semana de julio de 2018 con el estudiante junto al consentimiento informado donde se explicaba los propósitos y resguardos éticos del estudio a los/as participantes, además de la solicitud expresa de ser devuelto lo antes posible en el sobre sellado a la investigadora responsable. El cuestionario fue completado de forma individual en el hogar del estudiante, apelando a la sinceridad de padres y apoderados/as extranjeros/as. Las únicas dudas presentadas por padres y apoderados/as extranjeros/as a través del alumnado guardaban relación a la firma del consentimiento informado. Debido a estas dudas, no se logró obtener todos los consentimientos informados de la muestra de investigación. Una vez recolectados los cuestionarios, se realizó un procesamiento computacional de los datos obtenidos a través del *software IBM SPSS Statistics* versión 23 y las técnicas utilizadas fueron descriptivos, frecuencias y porcentajes.

Las entrevistas a padres y apoderados/as extranjeros/as se realizaron durante los meses de julio y agosto en las dependencias de la Escuela Municipal y del Liceo Municipal respectivamente. En total, en esta etapa del estudio se cuenta con 15 horas y 25 minutos de audio las cuales fueron grabadas digitalmente y transcritas íntegramente por la investigadora, para luego desarrollar el análisis desde una perspectiva de análisis temático

(Braun y Clarke, 2006). De este modo, se realizó en primer lugar la transcripción de las entrevistas del mismo modo como fueron respondidas por los/as participantes, iniciándose así el proceso de análisis de la información, su lectura, relectura y anotación de ideas generales. Luego se procedió a la generación de códigos iniciales, es decir, se organizó la información en grupos de un mismo significado. Posteriormente se realizó la búsqueda de temas recurrentes en relación con las preguntas de investigación, para luego, realizar la re-codificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación de los temas para no excederse. A continuación, se definieron los temas de manera definitiva, estableciendo lo principal del tema y se elaboraron los temas y sub-temas para finalmente comenzar la redacción del informe final.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. CONCENTRACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA ÉTNO-NACIONAL DE NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL BAJO

Una de las características que presenta la concentración escolar extranjera en la Escuela Municipal y en el Liceo Municipal, de acuerdo al análisis de los resultados del cuestionario de este estudio, es que, en términos generales, y en concordancia con la realidad migratoria que presenta Chile en la actualidad, esta procede mayoritariamente de países de América Latina (53.7%) y del mar Caribe (45.7%). Sin embargo, cuando se analiza el contexto sociocultural del alumnado extranjero considerando el país de procedencia por establecimiento educacional, se observa que mientras en la Escuela Municipal se trata de una concentración principalmente de escolares de países latinoamericanos (81.5%), conformada mayoritariamente por estudiantes de Perú (54.3%), en el Liceo Municipal es preeminentemente de estudiantes caribeños (96.5%), procedentes de Haití (86.2%).

En términos de nivel educativo, esta concentración escolar procede de hogares con un bajo nivel de capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2001), es decir, de baja escolaridad, donde cerca de la mitad (47.1% en términos generales) de padres y apoderados/as no cuenta con Educación Media completa y un porcentaje menor posee Educación Básica (21.4%) o universitaria completa (12.9%). Si se compara por establecimiento educacional, no obstante, se observa que es el alumnado presente en la concentración del Liceo Municipal quienes provienen de hogares con menor educación media completa (24%; 33%) y universitaria completa (3.5%; 8.1%) que en la Escuela Municipal respectivamente. Estos resultados guardan concordancia con los resultados del censo 2017 que señalan que la población haitiana, grupo constitutivo mayoritario en la concentración escolar del Liceo Municipal, es el colectivo inmigrante en Chile con menor años promedio de estudio.

En correspondencia con el bajo nivel educativo, la mayoría de padres y apoderados/as (74.3%) del alumnado extranjero no cuenta con una profesión, desempeñándose principalmente en trabajos no calificados (81%) del rubro de la construcción en el caso de los hombres (albañiles, carpinteros y ceramistas) y, en el servicio doméstico en el caso de las mujeres. El resto de las principales actividades involucran tanto a hombres como a mujeres y se relacionan con el comercio minorista (vendedor/a), que en muchos casos es de carácter informal y ambulante. Este tipo de ocupaciones, según estudios realizados en Chile sobre migración y trabajo (Bustamante, 2017; Stefoni *et al.*, 2017) se caracterizan

por la precarización laboral, siendo más marcado para trabajadores extranjeros haitianos y peruanos, quienes se enfrentan a condiciones laborales más arriesgadas, desprotegidas, con largas jornadas laborales y con salarios bajos. Estas condiciones laborales que enfrentan estos colectivos extranjeros los expone a una mayor vulnerabilidad y exclusión social que se refleja también en las condiciones habitacionales del estudiantado, el cual reside principalmente en una pieza de una casa o cité⁶ (40.8%) o en una casa (39.9%). En estas residencias cohabitan principalmente entre cuatro y seis personas (74.4%), sin embargo, existe un porcentaje no menor de estudiantes que reside en viviendas con más de siete personas (20.4%). Si se compara por establecimiento educacional, no obstante, mientras en el Liceo Municipal la mayor parte del alumnado habita en una casa (57,02%) donde viven entre cuatro y seis personas (57.6%), en la Escuela Municipal lo hace en una pieza (51.4%) donde habitan entre tres y seis personas (77.8%). De acuerdo a estos resultados es posible inferir que, si bien ambos grupos de estudiantes habitan lugares con varias personas, es el alumnado presente en la concentración escolar de la Escuela Municipal quienes presentarían mayores condiciones de hacinamiento al residir principalmente en una pieza.

Estas zonas de residencias presentan ciertos grados de vulnerabilidad e inseguridad, considerando que un porcentaje no menor de padres y apoderados/as señaló no solo la existencia de peleas o riñas (46.2%) y robos o asaltos en la vía pública (43.3%), sino también, de accidentes de tránsito (39.8%), robos domiciliarios (36.8) y balaceras (29.3%). Al comparar por establecimiento educacional, sin embargo, es el estudiantado presente en la concentración de la Escuela Municipal quienes están más expuestos a peleas (49.2%; 39.6%), robos o asaltos en la vía pública (46.1%; 37.1%) y accidentes de tránsito (43.1%; 32.6%) que el estudiantado del Liceo Municipal respectivamente. Estos niveles de vulnerabilidad e inseguridad evidenciarían las razones por las cuales la mayoría de los padres y apoderados/as (83.5%) señaló que, de contar con los recursos económicos para cambiarse de su actual residencia, lo haría, fundamentado principalmente en las condiciones de hacinamiento (espacios muy reducidos) ya señaladas. Además, de otras como, por ejemplo, malas condiciones habitacionales (suciedad, ruido, inundaciones en la casa) y la peligrosidad presente en los sectores de residencia (robos, peleas, asaltos).

En consecuencia, en términos generales, estas características son clarificadoras para inferir que se trata de una concentración escolar extranjera de un nivel socioeconómico y cultural bajo, procedentes de familias con escaso desarrollo social, con trabajos temporales o precarios y que residen en zonas socialmente desfavorecidas, quienes, a su vez, se incorporan a establecimientos educacionales con estudiantes nacionales de similares características socioeconómicas. De este modo, estos resultados confirman lo señalado por estudios internacionales, es decir, una concentración escolar extranjera socialmente desfavorecidos en determinadas escuelas públicas ubicadas también en zonas desfavorecidas, de nivel socioeconómico bajo (Fry, 2008; Schwartz y Stiefel, 2011). En este sentido, en Chile la evidencia empírica indica que los establecimientos educacionales se encuentran fuertemente estratificados y segregados de acuerdo a la composición socioeconómica de su alumnado, de modo tal que son las escuelas públicas las que escolarizan principalmente a los estratos socioeconómicos medios-bajos y bajos (Flores y Carrasco, 2013). Por lo tanto,

⁶ Esta es una pieza que constituye una vivienda independiente, por lo general, esta pieza está ubicada a lo largo de un pasillo de uso común y tiene servicios higiénicos compartidos. Esta habitación es utilizada como cocina, dormitorio y sala de estar.

es muy esperable que el alumnado extranjero de iguales características socioeconómicas siga patrones similares a aquellos escolares nacionales.

En el caso del estudiantado extranjero, no obstante, es necesario señalar que las características socioeconómicas y culturales mencionadas anteriormente no solo podrían situarlos en un escenario aún más desventajado y de mayor marginalidad, para su integración social y educativa frente al alumnado nacional. Además, podrían estar cristalizando procesos de exclusión social que estos colectivos vivencian en distintos espacios de la sociedad, donde su concentración en ambos establecimientos educacionales no sería más que el reflejo de ello. En este sentido se debe tener en cuenta que en Chile existen prejuicios y prácticas discriminatorias no solo hacia la población de escasos recursos (González, 2005), de la cual forma parte el estudiantado extranjero presente en esta concentración escolar, sino también hacia determinados colectivos de inmigrantes como es el caso de peruanos y haitianos (Rojas *et al.*, 2015).

En efecto, si se consideran las razones dadas para el cambio de vivienda, por ejemplo, se puede concluir que subyace una discriminación en el acceso a una vivienda digna, al tener que residir principalmente en piezas de reducido espacio, en mal estado y pagar un precio excesivo por estas. A esto se suman las malas condiciones de los barrios en los que residen, donde existe falta de iluminación en las calles, plazas o parques, además de robos y/o asaltos. Es decir, sectores donde precisamente pesan estigmas relacionados con la pobreza y el delito (Cornejo, 2012), que se intensifican con la llegada de inmigrantes con características raciales étnicas como ‘el indígena’ o ‘el negro’ (Salazar Rivera, 2017). Por otra parte, en las entrevistas realizadas a padres y apoderados/as, principalmente en el caso de peruanos/as y haitianos/as, ellos señalaron la existencia de prácticas discriminatorias racistas por parte de la sociedad chilena. En algunas oportunidades estas prácticas racistas pueden ser insultos explícitos, por ejemplo, y en otras hacen referencia a un trato diferenciado en el acceso al mercado laboral. Sin embargo, todas estas formas de discriminación se realizan con base en valoraciones hechas sobre la nacionalidad del extranjero/a como bien lo ilustra el siguiente extracto:

Sí, yo he escuchado por ahí caminando que a veces dicen: “*ándate a tu país peruano, que este qué hace acá*”. (...) he escuchado a varios [chilenos], no sola una vez sino varias veces, pero yo igual me quedo callado porque uno no puede decir nada acá porque están en su país ellos (Apoderado peruano, Educación Básica, Escuela Municipal).

Frente a estas prácticas racistas y discriminatorias, los padres y apoderados/as suelen adoptar una actitud no confrontacional, es decir, tienden a ignorar las discriminaciones y a no responder a los insultos para evitar confrontaciones interpersonales. En consecuencia, tienden a no relacionarse con la población chilena: “(...) *si tú no te metes con la persona [que te molesta], con nadie [con ninguna persona] no pasa nada* (...)” (Apoderado Haitiano, Educación Básica, Liceo Municipal), limitando la interacción, a menudo, solamente al ámbito laboral y privilegiando en el ámbito privado el contacto casi exclusivo con su familia directa y/o con sus compatriotas residentes en Chile.

Ahora bien, este racismo tiene sus matrices en la ideología nacional y el clasismo presente en la sociedad chilena (Rojas *et al.*, 2015) y es inherente a la conformación de nuestro Estado y Nación. Este racismo, tal como sucede en otros países de América Latina, obedece a una ‘etnicidad ficticia’ (Balibar, 1991, p. 149) construida con base en un ideal:

hombre blanco europeo y el establecimiento de un *Otro* que es inferior, solo por ser indígena o de color, es decir, con características opuestas a la blancura deseada de Chile (Tijoux, 2013). Desde esta construcción identitaria, el nuevo Estado puso en práctica una política migratoria selectiva y racista que prevalece en la actualidad. Ejemplo de ello es que en el artículo 2 de la Ley de extranjería 1094 (1975), se señala que “mediante decreto supremo podrá prohibirse el ingreso al país de determinados extranjeros por razones de interés o de seguridad nacionales”. A ello se suma, el caso de la solicitud de visas consulares para los nacionales de determinados países, presente en la nueva Ley de Migración y Extranjería N°21325⁷ (Art., N°27) con lo cual se reforzaría la idea de una migración selectiva que no se ajusta a los principios de igualdad ante la ley. Asimismo, la equivalencia realizada entre narcotráfico y delincuencia internacional con migración indocumentada como bien lo señala la declaración de la Cátedra de Racismos y Migraciones Contemporáneas de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile (2013).

En consecuencia, este racismo como ideología estatal-nacional podría estarse visibilizando en algunas de las características socioeconómicas y culturales del estudiantado extranjero, tal es el caso de las condiciones de hacinamiento e inseguridad de los lugares donde residen, mayoritariamente de colectivos que en Chile sufren prácticas discriminatorias como es el caso de peruanos desde hace más de dos décadas y más recientemente de haitianos. De este modo, la escuela al presentar esta concentración escolar no solo contribuye a aumentar las desigualdades educativas con base en el nivel socioeconómico, ya presentes para la población nacional, sino, además, suma la discriminación etno-nacional, es decir, de estudiantado extranjero de una misma nacionalidad, dificultando aún más la integración social y educativa de este alumnado. Esto se da como se verá más adelante, porque la institucionalidad educativa no propicia el desarrollo de procesos educativos en igualdad de condiciones para el estudiantado extranjero y nacional, dado a que no cuenta con los recursos humanos, materiales ni económicos para atender la diversidad cultural, lingüística y educativa. Como tampoco, para atender el nivel de vulnerabilidad⁸ que presentan en términos generales ambos establecimientos educacionales, realizando de este modo una facilitación para reproducir la desigualdad educativa a través de un orden social. Es así como la escuela pública continúa siendo la escuela para la población de nivel socioeconómico bajo, incorporando ahora al estudiantado extranjero como un factor nuevo de segregación y discriminación. De ahí que es legítimo preguntarse qué sucede con un sistema educativo que, cuanto más pregona su interés igualador, integrador y no discriminatorio, parece estar más destinado a comportarse como un espacio de diferenciación social y étnica.

3.1.1. Ausencia de recursos económicos y de políticas educativas

En lo que respecta a las características del entorno educativo, lo primero en señalar es que se trata de una concentración escolar extranjera reciente, no superando en promedio los dos años

⁷ El comentario en tiempo presente de la Ley de extranjería 1094 obedece a que el artículo fue elaborado antes de la entrada en vigencia de la nueva Ley de Migración y Extranjería N° 21.235 promulgada el 11 de abril de 2021 y que entró en vigencia el 12 de febrero de 2022. No obstante, ya se conocía gran parte de su contenido.

⁸ La escuela Municipal y el Liceo Municipal presentan un Índice de Vulnerabilidad del 62%, no obstante, en ambos establecimientos educacionales señalan que debiese ser superior. El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de cada establecimiento es medido a través de los años de escolaridad promedio de madres, padres e ingreso mensual del hogar y oscila entre 0% y 100%, en que el mayor porcentaje implica índice de vulnerabilidad más elevado.

de permanencia en ambos establecimientos educacionales. No obstante, esta concentración es aún más reciente en el caso del Liceo Municipal, donde el alumnado en promedio no supera el año de incorporación al establecimiento educacional, situación que guarda concordancia con el mayor número de flujo migratorio haitiano hacia Chile (2016-2017), reportados por el censo 2017. Una segunda característica que presenta esta concentración es en términos lingüísticos: mientras en la Escuela Municipal se trata de un estudiantado cuya lengua materna es el español (90%), en el Liceo Municipal es un estudiantado cuya lengua materna es el kreyòl o créole, *es decir*, no hispanohablantes (92%), de los cuales un porcentaje mayoritario (70%) no habla español o tiene un conocimiento insuficiente del idioma⁹.

En términos de organización y gestión escolar estos establecimientos educacionales se caracterizan en general por cumplir con lo establecido por la normativa escolar vigente en términos de información de las normas y disposiciones que regulan el funcionamiento del establecimiento, a través de la entrega del Reglamento interno y de convivencia escolar (70.9%). Al comparar los resultados por establecimiento educacional, sin embargo, se pueda afirmar que mientras el Liceo Municipal entrega mayor información en el momento de la incorporación del estudiante, relacionada principalmente con aspectos de la regulación de las relaciones entre los miembros de la comunidad, es decir, del Reglamento Interno y de convivencia escolar (66.7%) y del plan de convivencia escolar y del encargado respectivamente (55.9%). La Escuela Municipal en tanto mantiene una mayor comunicación durante el año académico lectivo, focalizada mayormente con la parte curricular en términos de reuniones de padres y apoderados/as (61.1%), entrega de notas (55.7%) y de resultados SIMCE (39.5%).

Estos datos guardan concordancia con lo señalado en las entrevistas realizadas a padres y apoderados/as de la Escuela Municipal quienes señalaron que son constantemente informados de lo que está ocurriendo con sus hijos/as, como, por ejemplo, si están presentando algún problema o las tareas escolares por realizar. Esta comunicación se establece tanto a través de mensajerías electrónicas de WhatsApp®, como presencialmente en entrevistas personales y/o en reuniones de padres y apoderados/as. En el caso del Liceo Municipal de acuerdo a los relatos de padres y apoderados/as esta comunicación se realizaría de un modo más informal, como, por ejemplo, en el momento cuando van a buscar o a dejar a sus hijos/as al establecimiento educacional, en algunos otros casos también por WhatsApp® o ante llamados puntuales por problemas de disciplina:

(...) existe harta comunicación con los profesores a través de WhatsApp® si los niños tienen un problema en el colegio nos avisan (Apoderada haitiana, Educación Básica y Media, Liceo Municipal).

Es importante mencionar que la positiva percepción de una buena comunicación con la comunidad educativa de parte de padres y apoderados/as solo fue corroborada por el profesorado entrevistado de la Escuela Municipal, quienes señalaron una mayor participación de los primeros en comparación con los nacionales en cuanto a asistencia a citaciones, reuniones y ayuda en tareas escolares. En el Liceo Municipal, sin embargo, el profesorado entrevistado manifestó que el grado de participación de padres y apoderados/as en las actividades ya señaladas (reuniones, tareas, entre otras) es muy bajo, en particular

⁹ Información reportada por la Dirección del establecimiento educacional.

del colectivo haitiano, siendo más bien un apoderado/a ausente. Esta escasa participación de parte de padres y apoderados/as, si bien en oportunidades es interpretado por el profesorado entrevistado, al igual como sucede en la Escuela Municipal, como una imposibilidad por razones laborales (por ejemplo, largas jornadas de trabajo), lo que predomina en el discurso es una valoración negativa hacia la importancia o compromiso de estos/as padres y apoderados/as con respecto a la educación de sus hijos/as.

Esta percepción de desinterés o falta de compromiso con la educación de sus hijos/as desde el profesorado, desplaza finalmente la responsabilidad en los padres y apoderados/as tanto de la escasa relación entre familia y escuela como del éxito educativo del estudiante. De este modo, y sin negar los esfuerzos de algunos/as profesores/as para acercarse a las familias extranjeras, no se observa un cuestionamiento mayor a otros factores que pueden estar incidiendo en la falta de participación de estas familias, como, por ejemplo, que presentan un nivel educativo y cultural bajo y una lengua materna que no es la vehicular del Liceo. Ambos factores pueden ciertamente influir en los niveles de participación de estas familias extranjeras en las actividades escolares (Green *et al.*, 2007). Por lo tanto, esta falta de apoyo en términos curriculares podría estar más relacionada al desconocimiento de los procesos educativos y/o barreras lingüísticas que a un desinterés o falta de compromiso con el proceso educativo del estudiantado.

Por otro lado, el profesorado entrevistado tampoco cuestiona sus propias carencias formativas para favorecer la implicación de las familias ni los canales de comunicación y eficacia que establece en este caso el Liceo Municipal. Lo anterior, considerando que la relación familia-escuela se ve fuertemente influenciada por los mecanismos de participación que la institución educativa ofrece y delimita, y las posibilidades reales que padres y apoderados/as tienen para poder participar (Booth y Ainscow, 2002). En este sentido, el hecho que el Liceo Municipal, como se verá más adelante, tenga dificultades para tener servicios de interpretación oral y escrita en el idioma materno de padres y apoderados/as haitianos/as, la vía de comunicación se fraccionaba fuertemente hasta antes de la llegada de la Inspectora de patio/“facilitadora lingüística”. Esto podría explicar, por ejemplo, la baja asistencia a reuniones o citaciones, dado que las comunicaciones al hogar para citar a reuniones no estaban traducidas al kreyòl o créole, por lo tanto, los padres y apoderados/as que no hablan el español¹⁰ no comprendían lo escrito; situación similar ocurría en las entrevistas que se les citaba. Asimismo, el profesorado no reflexiona sobre el hecho de que la comunicación que establece tanto en reuniones y entrevistas como por vía WhatsApp® es en español ya que no siempre cuentan con la ayuda de la “facilitadora lingüística”, limitando con ello la participación de aquellos padres y apoderados/as que no disponen de este servicio de mensajería y/o que no dominan el español.

En efecto, las entrevistas a padres y apoderados/as haitianos/as muestran que la escasa participación en la comunidad educativa, además de verse obstaculizada por razones laborales (largas jornadas de trabajo e incompatibilidad de horarios), se suma, en mayor medida, la barrera idiomática:

(...) mi esposo es el que siempre viene a reunión de apoderados, porque yo no hablo español, mi esposo habla mejor (Apoderada haitiana, Educación Parvularia, Liceo Municipal).

¹⁰ De acuerdo a la información reportada por la Dirección del establecimiento educacional corresponde al 80% de los/as apoderados/as.

Lo anterior también se puede vincular al hecho de que son precisamente las madres extranjeras quienes disponen de un mayor tiempo para poder asistir al establecimiento educacional cuando este lo requiere, dado que se encuentran en mayor medida (45.2%) sin trabajo que los varones (6.5%). Sin embargo, la mayoría de las madres entrevistadas (55%)¹¹ desconocen el idioma español o tienen un conocimiento insuficiente. De ahí, se puede entender que la comunicación principal, cuando ocurre, se limite a la entrega o transmisión de información sobre reglamentos y problemas de comportamiento puntuales.

Ahora bien, el problema de fondo radica, no obstante, en que la Escuela Municipal y el Liceo Municipal como establecimientos educacionales públicos, no cuentan con los recursos materiales, y sobre todo humanos, tanto para apoyar y promover la integración de las familias extranjeras como para atender los niveles de vulnerabilidad social y económica que presenta la población escolar en general y, en particular, el alumnado extranjero. En el caso específico de atención al alumnado extranjero, lo único que presentan ambos establecimientos, a partir de la gestión del equipo directivo, es la contratación de parte de los respectivos municipios de una persona haitiana como asistente de la educación, en un rol de inspector/a de patio. En la Escuela Municipal recibe el nombre de “mediador/a sociocultural” y en el caso del Liceo Municipal de “facilitadora lingüística”.

Si se compara por establecimiento educacional, sin embargo, mientras la Escuela Municipal cuenta con dos mediadores/as socioculturales para una población total de 39 escolares de nacionalidad haitiana, el Liceo municipal lo hace con una facilitadora lingüística para un total de 196 estudiantes haitianos/as. Es importante mencionar también que el/la profesional haitiano/a no es un/a profesor/a, sino una secretaria en el caso del Liceo Municipal y una trabajadora social e ingeniero en computación en la Escuela Municipal. Es decir, son profesionales que no poseen una formación docente para realizar un trabajo pedagógico-curricular más allá de la interpretación del lenguaje y de la traducción de información oral y escrita entre profesores/as, alumnos/as y padres y apoderados/as extranjeros/as haitianos/as, lo que, además, resulta ser insuficiente para el total de la población de estudiantes del Liceo Municipal.

Una cuarta característica que presenta esta concentración escolar extranjera hace referencia a la escasa atención que se otorga en el curriculum escolar y en la práctica pedagógica a la diversidad cultural y lingüística que los describe. En este sentido, existe una baja (20.2% en promedio general) de contenidos en conocimiento, valores y tradiciones de las distintas culturas que conforman la comunidad escolar tanto en la Escuela Municipal (18.8%) como en el Liceo Municipal (21%). Esta escasa presencia en las actividades educativas de los referentes culturales de alumnado extranjero a través de los contenidos curriculares guarda concordancia con los hallazgos encontrados en las entrevistas realizadas al profesorado entrevistado. En este sentido, en el caso de la Escuela Municipal la incorporación de la cultura del estudiantado extranjero en los contenidos curriculares respondería más bien a situaciones puntuales y a contenidos específicos en determinadas unidades didácticas, como, por ejemplo, evitar profundizar en el combate naval de Iquique en la asignatura de Historia, geografía y ciencias sociales dada la presencia importante de escolares de nacionalidad peruana. Es importante mencionar que uno de los profesores entrevistados, profesor de Educación Física, señaló incorporar algunas palabras de la

¹¹ Los porcentajes se desprenden de la frecuencia de la utilización de la facilitadora lingüística para realizar las entrevistas a padres y apoderados/s haitianos/as.

lengua de origen del alumnado haitiano en sus clases. Sin embargo, estas adaptaciones curriculares a la nueva situación de diversidad cultural y lingüística se deben sobre todo a iniciativas aisladas de algunos profesores, que no están incluidas en el currículum de la Escuela Municipal ni en currículum nacional, y que las han elaborado, a menudo de forma improvisada, con el fin de adaptarse a la diversidad de la realidad del alumnado.

En el caso del Liceo Municipal, no obstante, a pesar que los datos anteriormente mencionados indican que esta escasa incorporación de los referentes culturales del alumnado extranjero sería levemente superior a los de la Escuela Municipal, el profesorado entrevistado indicó no realizar adaptaciones curriculares ni cambios metodológicos, como tampoco la adecuación de materiales didácticos para incorporar la diversidad cultural y lingüística del alumnado. En general, el profesorado manifestó que impide en lo posible la utilización de la lengua de origen del alumnado extranjero en la sala de clases dado a que no se considera conveniente para la adquisición del idioma español ni de los contenidos escolares:

Pero generalmente no dejo que se siente un grupito de puros inmigrantes [haitianos/as] porque si no, se llevan hablando solamente el idioma de ellos [kreyòl o créole] y también eso les dificulta para poder aprender los contenidos que uno está pasando o para poder aprender a hablar español (Profesora Jefa de 1° Básico, Liceo Municipal).

Este tipo de comentarios evidencia el desconocimiento, por parte del profesorado, de las bases que sustentan los programas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen y de los beneficios pedagógicos que conlleva para el alumnado el mantener las lenguas maternas (Cummins, 2002). Estos programas, que se apoyan en teorías constructivistas, sostienen que el aprendizaje y/o mantención de la lengua materna es fundamental para el aprendizaje de otras lenguas, y es precisamente este punto el que ha venido justificando su implementación en escuelas europeas, por ejemplo, con amplia presencia de alumnado de origen extranjero. En el contexto educativo chileno, sin embargo, este desconocimiento está relacionado con la escasa formación del profesorado para atender la diversidad étnica, social, cultural y lingüística a la que se enfrenta en la cotidianidad, develando a la vez el rol homogeneizante cultural y lingüísticamente que ha desempeñado la escuela y la educación escolar, que se ve reforzado como se verá más adelante por la ausencia de una política con lineamientos inclusivos para el alumnado extranjero (Beniscelli *et al.*, 2019; Cisternas *et al.*, 2019), lo que responde, a la vez, a una opción histórica del Estado chileno de asumir una “política de la no política” (Stefoni, 2011) frente a la cuestión migratoria.

En consecuencia, un alto porcentaje de las actividades que realizan ambos establecimientos educacionales para incorporar la diversidad cultural y favorecer la convivencia social y cultural entre el alumnado están relacionadas con celebraciones de las distintas culturas que conforman la comunidad escolar (41.3%) tanto en el Liceo Municipal (40%) como en la Escuela Municipal (42%). Estas actividades, según lo señalado por el profesorado entrevistado, hacen referencia principalmente a “dar un espacio” a través de un stand para mostrar las comidas y bailes típicos del folclore del alumnado extranjero cuando se celebran las fiestas patrias de Chile (18 de septiembre). Es decir, contextualizadas en una celebración que remite a los orígenes fundacionales del Estado y Nación del país de acogida, además, en el caso del Liceo Municipal, de la celebración del “Día de la bandera de Haití”. De este modo, la diversidad cultural en ambos establecimientos educacionales se vive, entiende e integra, en general, a partir de adscripciones nacionales, una bandera,

un conjunto de comidas y bailes típicos, esto es, a través del reconocimiento del folclor de *los otros* visibilizados a partir de celebraciones de confirmación de la nación chilena. El desarrollo de este tipo de actividades si bien denotan una cierta valoración desde la institución educativa por la cultura de origen del alumnado extranjero y pueden aproximar al alumnado en general gradualmente al conocimiento de una parte de las diversas manifestaciones culturales presentes en la comunidad escolar, no consiguen vislumbrar la diversidad de posiciones, experiencias, códigos y hábitos socioculturales presentes, corriendo el riesgo de derivar en una especie de “currículum de turistas” (Torres, 2008) y/o “pedagogía del cuscús” (Goenechea, 2016). Es decir, de un tratamiento exótico, trivial y superficial de la diversidad cultural presente en la institución escolar que en general, no logra afectar el currículum escolar.

Esta forma de gestionar y entender la diversidad cultural y lingüística en ambas instituciones educativas (de acuerdo a lo señalado por el profesorado entrevistado) respondería a la ausencia de una política educativa que oriente, capacite y entregue las herramientas necesarias para la atención educativa del alumnado extranjero. Ante esta situación el profesorado “hace lo que puede”, dado a que no cuenta con los recursos teóricos, materiales y humanos para enfrentar de manera adecuada el proceso de enseñanza y aprendizaje en la práctica educativa. Al igual que de capacitaciones o formación en interculturalidad y en la enseñanza de segundas lenguas que les habilite para impartir clases al alumnado que no conoce la lengua vehicular de la escuela y/o para mejorar la competencia lingüística o comunicativa del alumnado bilingüe. Esta situación resulta preocupante, especialmente en el caso del Liceo Municipal dada la alta presencia de estudiantes no hispanohablantes haitianos/as.

Esta forma de gestionar la diversidad cultural y lingüística en ambos establecimientos educacionales, no solo constituye una fuente más de dificultades para el éxito escolar e integración socioeducativa del alumnado extranjero, sino también una forma de discriminación indirecta (Rodríguez, 2011). Esto, al no reconocer sus prácticas culturales y lingüísticas en el currículum escolar formal a fin de satisfacer efectivamente los derechos reconocidos por distintos instrumentos internacionales firmados y ratificados por el Estado chileno¹² de los cuales se desprende que el sistema escolar debe respetar la identidad cultural de los niños/as migrantes, lo que incluye su idioma y valores. Asimismo, la forma en la que se gestiona actualmente la diversidad cultural no se condice con los principios orientadores de la normativa marco de la educación chilena, LGE (N° 20.370) como tampoco con la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845)¹³ que propone evitar toda discriminación arbitraria que impida el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes y el reconocimiento de su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

¹² Convención sobre los Derechos del Niño Art. 29 y Observación General N° 6 del Comité de derechos del niño; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Art. 2 y Observación General N°13 y 20 del Comité Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares Art. 30 y Observación General N° 2 del Comité de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares; Convención Internacional sobre la eliminación de todas la formas de discriminación racial.

¹³ Art.3, f) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. k) Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes; m) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

Esta discriminación indirecta también se refleja en el ejercicio de los derechos a beneficios escolares que el alumnado extranjero tiene frente a los nacionales. De este modo se observa que un porcentaje no menor de padres y apoderados/as (32.2%) señala que el estudiante no ha tenido acceso a ningún tipo de beneficio escolar y menos de la mitad ha tenido acceso al programa de alimentación escolar (46.1%), bono de útiles escolares (36.2%) y pase escolar (22.3%). Si se examina por establecimiento educacional, sin embargo, la situación es inversa, es decir, mientras el estudiantado de la Escuela Municipal ha tenido un mayor acceso a beneficios de alimentación (57%; 26.7%), bono escolar (33.8%; 40.5%), pase escolar (23.7%; 19.8%) y una cantidad menor no ha tenido acceso a ningún beneficio (25.6%; 44%) en el Liceo Municipal no ha tenido acceso a dichos beneficios respectivamente.

Los resultados anteriores, de acuerdo con las entrevistas realizadas a Directores y/o Inspectores generales, obedecería a que las familias extranjeras no cuentan con el “Registro Social de Hogares”¹⁴ del Ministerio de Desarrollo Social, condición necesaria para acceder a la mayoría de los beneficios escolares, incluidos, por ejemplo, el de alimentación. El problema es que para tener acceso al Registro Social de Hogares los/as extranjeros/as necesitan contar con cédula de identidad chilena vigente, por lo tanto, excluye a todos aquellos/as estudiantes que se encuentren en situación “irregular” o cuyos padres y apoderados/as se encuentran en esta condición. Esto, a pesar de lo establecido por la normativa vigente desde hace más de una década en términos de igualdad y no discriminación, y más recientemente a través de la entrega del Identificador Provisorio Escolar (IPE) para aquellos estudiantes que no cuentan con cédula de identidad chilena que les posibilitaría inmediatamente el acceso a cuatro beneficios de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB): alimentación, textos escolares, seguro y Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE).

Considerando lo expuesto, si bien la entrega de un IPE posibilitaría el acceso a una matrícula escolar definitiva y a la regularización en términos académicos, es decir, que estos escolares puedan contar con un registro único y obtener certificados de estudio. No obstante, las subsistentes inconsistencias entre ministerios (en este caso específico entre el Ministerio de Desarrollo Social y el MINEDUC) parecen ser los puntos críticos que imposibilitan que la normativa educativa para el estudiantado extranjero pueda concretarse, vulnerando su derecho a una educación de manera integral.

4. CONCLUSIONES

Describir las características de la concentración escolar extranjera permitió evidenciar que a las desigualdades educativas con base en el nivel socioeconómico existente en el sistema educativo escolar chileno se estaría sumando una nueva característica, la discriminación étno-nacional. En este sentido, resulta paradójico -o al menos llamativo- que el año en el cual se realizó la investigación, es decir, el año 2018, fue precisamente el año en que el estudiantado venezolano era el grupo mayoritario dentro de la matrícula escolar extranjera con 16.489 estudiantes. Sin embargo, la presencia de estudiantes venezolanos en el caso de

¹⁴ El Registro Social de Hogares es un sistema de información cuyo fin es apoyar los procesos de selección de personas beneficiarias de un conjunto amplio de subsidios y programas sociales que entrega el Estado chileno.

la Escuela Municipal era muy baja (6.2%) y en el Liceo Municipal inexistente (0%). Este hallazgo podría interpretarse como evidencia de que, al igual como sucede en otros espacios de la sociedad chilena, en los procesos de escolarización de estudiantes extranjeros/as, los diferentes colectivos sean discriminados de formas diferentes y con diferente intensidad.

Estas características de la concentración escolar extranjera indican al mismo tiempo, que a pesar de la implementación de la reforma educacional (cuyos principios orientadores son promover la equidad, integración e inclusión de estudiantes de distinto origen social y cultural al interior del sistema educativo) y de la Ley de Inclusión Escolar que permite a las familias, al margen de su capacidad económica, optar por cualquier establecimiento educacional que reciba aportes del Estado. Algunos establecimientos educacionales continúan concentrando de forma activa a los estratos más vulnerables, lo cual repercute y refuerza la segregación y estratificación del sistema educativo chileno. Esta situación podría obedecer a que la implementación de estas políticas educativas de inclusión se desarrolla en el contexto de segregación socioeconómica ya existente entre los establecimientos educacionales, conservando los mecanismos de mercado, como, por ejemplo, el cobro de aranceles (copago) de algunos establecimientos educacionales y la subvención de recursos económicos con base en el número de estudiantes matriculados y asistencia media. Estas acciones, no consideran las necesidades de cada establecimiento educacional, derivadas de sus contextos particulares a la hora de abordar las desigualdades educativas que se producen y reproducen al seno de los mismos. En este sentido, parece ingenuo creer que, a igual dotación de recursos, todos los establecimientos educacionales pueden ofrecer del mismo modo respuestas adecuadas a las distintas demandas socioeducativas presentes en la comunidad escolar.

A su vez, estos resultados evidencian una mayor vulnerabilidad educativa del estudiantado extranjero con respecto al nacional, dado a que no se cuenta, por una parte, con un currículum integrador de la diversidad cultural, social, lingüística y educativa presente en la comunidad escolar, como tampoco con un profesorado preparado para atender dicha diversidad, mermando un diálogo intercultural productivo con la implicancia de los actores del medio educativo y social. De este modo, se remarca nuevamente, la necesidad de una formación inicial docente y continua con un enfoque educativo intercultural (Lagos y Zapata, 2020), es decir, como proceso cognitivo, procedimental, actitudinal, social y político (Walsh, 2001) que involucre a la sociedad en su conjunto, que ha sido históricamente insuficiente en Chile, y limitada a la formación docente para contextos indígenas. En efecto, a la fecha en el sistema universitario chileno existen dos programas destinados a la formación de profesores/as interculturales para contextos mapuche: el programa de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche, de la Universidad Católica de Temuco y el programa de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe, de la Universidad Arturo Prat. Sin embargo, la diversidad social, cultural y lingüística cada vez más en aumento en las salas de clases del país demanda el desarrollo de competencias que habiliten al profesorado para desarrollar una postura crítica, reflexiva y autónoma, respecto de su formación y de su rol en el mantenimiento o reducción de las desigualdades educativas. No obstante, para que esto sea posible, es necesario que desde el MINEDUC se amplíe el enfoque de interculturalidad que posibilite la visibilización de otras sociedades, culturas y lenguas al interior del mismo territorio, como es el caso de la población extranjera. Los establecimientos educacionales, en tanto, deben propiciar, por una parte, canales de comunicación adecuados para la orientación y participación de

padres y apoderados/as en la comunidad escolar y en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. En este sentido, es necesario el cuestionamiento desde la comunidad escolar del sistema de información-comunicación que ofrece a padres y apoderados/as, en particular, en el caso del Liceo Municipal por tratarse de una concentración escolar extranjera que proviene de hogares cuya lengua materna no es hispanohablante, a modo de facilitar el diálogo y entendimiento entre familia y escuela. Solo desde una mirada crítica y propositiva desde nuestro ejercicio docente estaremos avanzando en la deconstrucción de determinadas desigualdades que se producen en el seno de las salas de clase chilenas y que no corresponden a situaciones exclusivamente estructurales ante la que nada pueda hacerse. A través de todo ese proceso de auto-confrontación y mediante la orientación, información y formación de padres y apoderados/as extranjeros/as en la dinámica escolar, los establecimientos educativos pueden convertirse en auténticos promotores de la integración de estas familias y del estudiantado, al permitir superar algunas de las barreras que frenan la participación de los mismos en la comunidad educativa. Esta es, sin duda, una de las mayores potencialidades de la Escuela y/o Liceo de cara a conseguir una sociedad intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142.
- Balíbar, É. (1991): Etnicidad ficticia y nación ideal. En É. Balíbar. y I. Wallerstein. *Raza, nación, clase*. Madrid: IEPALA.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, (50), 393-423. Doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. (4ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. (2º ed). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Doi: [10.1191 / 1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Bustamante Cifuentes, I. (2017). Desigualdades que atraviesan fronteras. Procesos de inserción laboral de mujeres haitianas al mercado de trabajo en Chile. *Sophia Austral*, (20), 83-101.
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrarrazaval, M., Loo, N., Páez, J. y Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia psicológica*, 37(2), 97-103. doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, (49), 18-49. doi.org/10.31619/caledu.n49.575
- Cisternas, N., Jara, L. y Vuollo, E. (2019). Luces y sombras de la inclusión de estudiantes migrantes en Chile. En N. Rojas y J. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 73-106). Santiago: Lom Ediciones.
- Córdoba, C., Altamirano, C. y Rojas, K. (2020). Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 87-108. doi.org/10.4067/S0718-73782020000100087
- Cornejo, C. (2012). Estigma territorial como forma de violencia barrial: El caso del sector El Castillo. *Revista Invi*, 27(76), 177-200. doi.org/10.4067/S0718-83582012000300006

- Creswell, J. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Washington D. C. Estados Unidos: Sage Publications.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata.
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Delgado-Rico, E., Carretero-Dios, H. y Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: An applied perspective. *International journal of clinical and health psychology*, 12(3), 449-460.
- Donoso, A., Mardones, P. y Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Docencia*, (37), 56-62.
- Flores, C. y Carrasco, A. (2013). Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Espacio Público. Documento de Referencia*, 2.
- Fry, R. (2008). The role of schools in the English language learner achievement gap. *Pew Hispanic Center*.
- García Castaño, F. J. y Rubio Gómez, M. (2013). «Juntos pero no revueltos»: Procesos de concentración escolar del «alumnado extranjero» en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(1), 7-31. Doi: [10.3989/rtdp.2013.01.001](https://doi.org/10.3989/rtdp.2013.01.001)
- Glaser, B. y Strauss, A. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick y Londres: Aldine Transaction.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España multicultural: de privilegios y muros inamovibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 111-119.
- Goenechea, C., García-Fernández, J. y Jiménez Gámez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 1-16.
- González, R. (2005). Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación. *Expansiva*, (59), 1-23.
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K. y Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532-544. doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532
- Lagos, P. y Zapata, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, (56).
- Mondaca, C., Gairín, J. y Muñoz, W. (2018). Estudiantes migrantes peruanos en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia*, 43(1), 28-35.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15-29.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-126. doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010
- Rodríguez, R. (2011). La construcción del otro a partir de estereotipos y la reproducción de los prejuicios a través del lenguaje y del discurso de las élites. In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 2253-2261). Granada: Instituto de Migraciones.
- Rojas, N., Amode, N. y Rencoret, J. (2015). Racismo y matrices de "inclusión" de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 217-245. doi.org/10.32735/S0718-6568/2015-N42-1167
- Salazar Rivera, F. (2017). *Cohesión social y derecho a la ciudad de inmigrantes: efectos del hábitat precario en la cohesión de grupos inmigrantes peruanos y haitianos en Recoleta y su incidencia en el uso y apropiación de los espacios de la ciudad*. Santiago, Chile: Tesis de Magíster, Universidad de Chile.
- Schwartz, A. y Stiefel, L. (2011). Immigrants and inequality in public schools. In G. J. Duncan and R. J. Murnane (Eds.), *Whither opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances* (pp. 419-442). New York, Chicago: Russell Sage Foundation/spencer Foundation.

- Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En B. Feldman-Bianco, L. Sánchez, C. Stefoni y M. I. Villa (Comp). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: Prácticas, representaciones y categorías* (pp. 79-87). Quito-Ecuador / Buenos Aires-Argentina / Santiago, Chile: FLACSO / CLACSO / Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Stefoni, C., Leiva, S. y Bonhomme, M. (2017). Migración internacional y precariedad laboral. El caso de la industria de la construcción en Chile. *REMHU-Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 25(49), 95-112. doi.org/10.1590/1980-85852503880004906
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (35), 287-307. doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, (345), 83-110.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE.

INVESTIGACIONES

Reconceptualización del patrimonio cultural con profesorado en formación de educación infantil¹

Reconceptualization of cultural heritage
with teachers in early childhood education training

Jose Antonio López Fernández^a

^a Universidad de Murcia, España.
jantoniolf@um.es

RESUMEN

Se ofrece una investigación con profesorado en formación de educación infantil, con objeto de comparar la evolución sobre el concepto de patrimonio y las finalidades de la educación patrimonial, al cursar una asignatura optativa relacionada con el patrimonio y la escuela; un periodo con poca atención en cuanto a los resultados de las prácticas docentes. A través de un cuestionario pre-test y pos-test, se obtienen datos cuantitativos y cualitativos del progreso del alumnado. Los resultados muestran un avance en la concepción del patrimonio y su utilidad en la escuela; de una tipología material y contemplativa, se pasa a una visión integral, de utilidad para conocer el entorno a través de la identificación de valores simbólicos e identitarios. Se induce, por tanto, la bondad de trabajar la educación patrimonial con profesorado en formación de esta etapa educativa, para mejorar el acercamiento al patrimonio desde las primeras edades de los niños.

Palabras clave: educación patrimonial, conocimiento del entorno, patrimonio cultural, profesorado en formación, educación infantil.

ABSTRACT

An investigation is offered with teachers in early childhood education training, in order to compare the evolution on the concept of heritage and the purposes of heritage education, when taking an optional subject related to heritage and school; a period with little attention to the results of teaching practices. Through a pre-test and post-test questionnaire, quantitative and qualitative data on the progress of the students are obtained. The results show an advance in the conception of heritage and its usefulness in school. From a material and contemplative typology, one passes to a comprehensive vision, useful for knowing the environment through the identification of symbolic and identity values. Therefore, the goodness of working on patrimonial education with teachers in training of this educational stage is induced, to improve the approach to heritage from the earliest ages of children.

Key words: Heritage education, Knowledge of the environment, Cultural heritage, teaching staff in training, childhood education.

¹ Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de investigación PATTERN. Patrimonio Arqueológico, Nuevas Tecnologías, Turismo, Educación y Rentabilización Social: un Nexo Necesario para la Ciudad Histórica, concedido por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad, convocatoria 2015, Modalidad I (HAR2015-68059-C2-1R).

1. INTRODUCCIÓN

La educación patrimonial está cobrando una atención preferente en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales (Prats, 1997 y 2003; Pagès, 1997 y 2000; Estepa, 2009; Miralles *et al.*, 2011). En los últimos años se están produciendo interesantes trabajos sobre las potencialidades del patrimonio en el campo educativo (Fontal e Ibáñez, 2015; Alves y Pinto, 2019), con propuestas didácticas a partir del uso de diferentes materiales y recursos (González-Monfort, 2008). Se ha prestado interés al valor formativo de museos y entornos patrimoniales (Arias *et al.*, 2016). Son numerosos los estudios sobre cómo se muestra el patrimonio en los manuales escolares de diferentes niveles educativos (Ferreras y Jiménez, 2013; González-Monfort y Pagès, 2005; González-Monfort, 2011), y también se han realizado investigaciones sobre las finalidades en que se recoge este concepto en los referentes legislativos oficiales (Pinto y Molina, 2015; González-Monfort y Pagès, 2003).

En diversos ámbitos académicos universitarios, como puede ser la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) en España, el patrimonio ha sido centro de interés desde diferentes enfoques: conceptual, epistemológico, metodológico o para la formación del profesorado, entre otros. En el simposio del año 2003 celebrado por esta asociación en Cuenca, la temática se centró íntegramente en el patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales (Ballesteros *et al.*, 2003). Desde entonces, en posteriores reuniones el tratamiento del patrimonio ha continuado siendo objeto de numerosas contribuciones, con 7 comunicaciones en 2017, 6 en 2016, 9 en 2015, 6 en 2014, etc.).

Además, revistas de relevancia en la didáctica de las ciencias sociales en particular y de la educación en general, han publicado números monográficos dedicados a investigaciones y propuestas relacionadas con la educación patrimonial; *Iber, Didáctica de la Geografía y la Historia* en 1994, *Investigación en la escuela* en el año 2005, *CLIO: History and History teaching* en 2014, *Educatio siglo XXI* en 2015, *Estudios Pedagógicos* en 2018, la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* en 2019 o *Aula Abierta* en 2020, por ejemplo. Se trata, pues, de un desarrollo que muestra la consolidación de la educación patrimonial como disciplina académica en el ámbito español y latinoamericano.

No obstante, en todo este proceso de crecimiento de la didáctica del patrimonio, el número de trabajos destinados a investigar las concepciones que presenta el profesorado en formación de los diferentes niveles educativos respecto al patrimonio y su función didáctica ha sido bastante menor; cuestión que se acentúa para el caso del estudiantado del grado de educación infantil. Como ya señalaron Ponce *et al.*, (2015), las exploraciones sobre las concepciones de futuras maestras y maestros sobre el patrimonio, sigue siendo un campo a explorar; aunque no se han de olvidar interesantes aportaciones como las de Cuenca y Domínguez, 2000; Cuenca, 2003; Estepa *et al.*, 2006; o Conde y Armas, 2019.

En este sentido, la presente investigación se ha articulado con la finalidad de evaluar los resultados de una actuación formativa con profesorado de educación infantil, en el desarrollo de las competencias profesionales para su futura labor docente. El estudio presenta un carácter exploratorio e interpretativo, con el que se intenta evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la asignatura optativa Patrimonio histórico-artístico y escuela, que se desarrolla en el Grado de Educación Infantil durante el primer cuatrimestre de 4º curso en la Universidad de Córdoba. Para ello nos hemos centrado en analizar la consideración del concepto de patrimonio y las finalidades didácticas que se le otorgan

para la educación infantil, en dos periodos diferentes, a través de un cuestionario pre-test y pos-test, con el que valorar los logros del proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados podrán mostrar cómo evoluciona la concepción del profesorado en formación respecto al concepto de patrimonio y su utilidad didáctica, aportando información de interés para el avance de las prácticas docentes que se llevan a cabo en este ámbito universitario, tomar medidas de mejora de cara al futuro y poder valorar la implantación de estas medidas en otros ámbitos académicos.

2. MARCO TEÓRICO

El patrimonio constituye un concepto complejo, que se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo (Cambil y Tudela, 2017), como constructo social condicionado por sus valores históricos, artísticos, etnológicos, científico-tecnológicos y medioambientales (Estepa, Cuenca y Ávila, 2006). Desde el ámbito educativo, el patrimonio ha cobrado un gran interés en las últimas décadas, en concreto desde entornos universitarios (Ibañez *et al.*, 2015), al concebirse como un eje fundamental para la formación ciudadana y democrática (Cuenca, 2003), por su potencial para aportar conocimiento y entendimiento de las evidencias del pasado, que deben ser protegidas en el presente como herencia colectiva para poder legarse a las generaciones futuras.

La reconceptualización del patrimonio (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005) hace que hoy en día se pueda considerar un elemento multi e interdisciplinar en el ámbito educativo, ya que ha pasado a concebirse como una materia lo suficientemente sólida para incluir y trabajar fenómenos sociales, espaciales e históricos, además de poder desarrollar conceptos clave de las ciencias sociales relacionados con la empatía, la identidad, el conflicto o la organización social (Benejam, 1999). Por otro lado, es un concepto transversal que puede ayudar en el desarrollo de la conciencia y la identidad social, así como el respeto y la tolerancia por lo diferente, además de considerar los hechos naturales o tecnológicos (Domínguez y Cuenca, 2005).

En España, la consolidación de la educación patrimonial se muestra, por ejemplo, en el desarrollo del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). A su vez, el patrimonio se ha erigido en las últimas décadas como una línea de análisis en crecimiento si se atiende a los proyectos de investigación y desarrollo, financiados por el Estado, así como por el número creciente de tesis doctorales (Estepa, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011), junto a la puesta en marcha desde 2010 del Observatorio de Educación Patrimonial (OEPE).

En la actualidad se pone de relevancia el potencial integral y holístico de la educación patrimonial, ya que permite desarrollar aspectos sociales, culturales, temporales y espaciales. Siguiendo estos postulados, es necesario trabajar desde esta perspectiva en la formación del profesorado, también en el caso de la educación infantil (Miralles *et al.*, 2014); una etapa caracterizada por propuestas interdisciplinares de enseñanza aprendizaje y donde el patrimonio puede ayudar a niños y niñas a entablar sus primeras relaciones con el entorno cercano, a conocer el mundo y a conformar su identidad.

Los niños y niñas de esta etapa educativa se encuentran en pleno proceso de desarrollo de sus diferentes capacidades cognitivas, entre las que cabe destacar el sincretismo y el egocentrismo infantil. Las propuestas didácticas en torno al patrimonio, bien articuladas,

pueden ayudar a los infantes a manejar y superar situaciones que pongan de manifiesto el *artificialismo*, el *finalismo* y el *animismo infantil* (Hannoun, 1977). De igual modo, el estudio del patrimonio con carácter holístico puede interferir en el proceso de análisis de las complejas realidades sociales y territoriales, que se deben alcanzar en etapas posteriores pero que deben tenerse en cuenta dentro de la formación didáctica del futuro profesorado. La inclusión, por tanto, del patrimonio posibilita integrar diferentes ambientes, para que el alumnado pueda ir asimilando hechos y procesos naturales y sociales, otorgando especial atención al desarrollo de conceptos esenciales como el espacio y el tiempo, junto a competencias sociales y ciudadanas (Molina *et al.*, 2016).

Para lograr resultados positivos en este contexto, es elemental la formación adecuada del futuro profesorado de educación infantil, para que pueda aprovechar el caudal didáctico del patrimonio y adaptar las finalidades y los planteamientos metodológicos al nivel de los niños y niñas de esta etapa educativa.

Todas estas posibilidades que hoy se conciben para la educación patrimonial se recogen en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2015), donde se considera que el patrimonio histórico ha evolucionado hacia una concepción más integradora.

Así, del Patrimonio Histórico se ha pasado al Patrimonio Cultural, mostrando una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido de manera holística por manifestaciones de carácter diverso –histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural–, que en conjunción permiten el conocimiento de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 12).

En este sentido, la detección de las ideas o conocimientos previos que presenta el profesorado en formación constituye el punto de partida para organizar la práctica docente orientada a contribuir en la educación patrimonial identitaria e interdisciplinar. Las investigaciones realizadas al respecto evidencian una concepción del patrimonio con una función contemplativa y estática, lo que requiere de una intervención didáctica para reformular la consideración del patrimonio acorde a la potenciación de valores sociales, cívicos o la integración cultural (Cuenca, 2014). Suele ser común que el futuro profesorado considere que su tratamiento en el aula debe centrarse en su conocimiento, para poder disfrutar de él, resaltando la importancia artística y arquitectónica junto a su valor adquirido por el paso del tiempo. Tomando estas ideas como punto inicial, es necesario una reconceptualización de carácter multidisciplinar (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005), aprovechando las características de la etapa de educación infantil, donde el proceso de enseñanza aprendizaje puede ayudar a forjar una identidad tolerante y respetuosa, ya no solo desde una visión temporal hacia el pasado sino para la construcción y enseñanza del futuro (Santisteban y Anguera, 2014).

Sin embargo, la investigación didáctica de lo que sucede en la formación docente cuando se aplican diversas metodologías es poco representativa hasta el momento, sobre todo con profesorado en formación inicial de educación infantil (Miralles *et al.*, 2011). Por ejemplo, González-Monfort (2008) y Lleida (2010) estudiaron el uso del patrimonio arquitectónico con profesorado en activo de Geografía e Historia de educación secundaria, donde observaron el predominio de un modelo didáctico tradicional y actividades lúdicas

de escaso valor, sin que el patrimonio llegase a constituir una fuente histórica relevante. Molina y Muñoz (2016) han investigado la concepción del patrimonio con profesorado de secundaria en activo a través de sus opiniones. Por su parte, Miralles *et al.* (2017) comparan las valoraciones de docentes en formación de España e Inglaterra sobre diferentes estrategias metodológicas, de forma parecida a la investigación posterior de Alves y Pinto (2019) en Portugal.

A partir de investigaciones con profesorado en formación de educación primaria, Chaparro y Felices (2019) destacan una visión del patrimonio como recurso para acercarse al pasado, pero no desde una visión holística, observando ciertas dificultades para definir correctamente lo que estas y estos entienden por bien patrimonial. Moreno *et al.* (2020) evidencian características similares en el futuro profesorado, tanto de educación infantil como primaria, con una concepción centrada en lo monumental y artístico, pero con menor atención al patrimonio inmaterial y natural. Por otro, Castro-Fernández *et al.* (2020) también reflejan, a partir de una muestra de profesorado en activo en la comunidad autónoma de Galicia, que estos utilizan el patrimonio en sus aulas, pero con actividades anecdóticas y puntuales, con una presencia marginal en las programaciones escolares.

Respecto al profesorado de educación infantil, hay que destacar los trabajos recientes de Ferreras-Listán *et al.* (2019), y de Bonilla y Lucena (2019), que evalúan varias prácticas en relación a la educación patrimonial, tomando información de los propios estudiantes y donde se destacan, entre otras cuestiones, que determinadas prácticas docentes como las salidas escolares y los itinerarios, supusieron un punto de inflexión en el desarrollo de sus capacidades y competencias docentes. Moreno *et al.* (2021) destacan una concepción parcial del patrimonio, con abundantes sesgos conceptuales, por lo que se requiere una intervención didáctica encaminada a enriquecer al futuro profesorado de esta etapa educativa para integrar una educación patrimonial de carácter holístico e interdisciplinar.

3. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica de la investigación se plantea con un carácter descriptivo e interpretativo, a través de la obtención de datos de tipo mixto, tanto cualitativos como cuantitativos. Debido a la naturaleza metodológica que se propone, se está ante un proceso combinado de un estudio de caso, por cuanto a las características de la muestra objeto de estudio, y la investigación-acción, ya que los resultados obtenidos al inicio del proceso han condicionado la planificación y posterior acción docente (Martínez, 2007), con la que obtener nuevos datos en una fase final.

3.1. PROBLEMA A INVESTIGAR, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los resultados de la investigación se conciben desde la importancia de relacionar, en el ámbito educativo, el conocimiento teórico y práctico, con el fin de preparar y reflexionar sobre la acción que, como docentes, llevamos a cabo en el aula. Con esta consideración, se señala como objetivo principal analizar la evolución que presenta la concepción que tiene el profesorado en formación de educación infantil sobre el patrimonio, tras el desarrollo de la asignatura Patrimonio histórico-artístico y escuela, que se cursa durante el primer cuatrimestre de 4º curso en el grado de magisterio en Educación Infantil en la Universidad

de Córdoba. De este modo, estudiamos la concepción previa del patrimonio y sus finalidades didácticas en educación infantil, así como su evolución posterior, determinada por la impartición de la materia, de la influencia del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, de la metodología y los recursos empleados en ella, etc. Entre los objetivos considerados específicos: conocer cómo define el alumnado el concepto de patrimonio; indagar sobre las finalidades educativas que tiene para ellas y ellos la educación patrimonial en la etapa de infantil.

La hipótesis inicial, a partir de los resultados de otras investigaciones (Ferrerías *et al.* 2019; Bonilla y Lucena, 2019; Marín y Fontal, 2020) y de la propia experiencia del investigador, que actúa como docente, reside en una reconceptualización de la concepción que el alumnado tiene sobre el patrimonio y sus finalidades educativas, atravesando el recorrido conceptual y actitudinal propuesto por Cuenca (2003).

Tabla 1. Supuestos relacionados con el concepto de patrimonio y sus finalidades didácticas para la formación del profesorado de educación infantil

<i>Supuestos</i>	<i>Concepción del patrimonio</i>	<i>Finalidades didácticas del patrimonio</i>
1. Inicial	Consideración del patrimonio reducida a elementos arquitectónicos. Escaso protagonismo de bienes culturales inmateriales y naturales. Presentación de forma aislada de su contexto geográfico. Valorado por su antigüedad y singularidad.	Centradas en el conocimiento de los bienes patrimoniales para su deleite y disfrute.
2. Intermedio	Consideración del patrimonio material e inmaterial, relacionado con el contexto en el que se localiza. Escaso protagonismo del patrimonio natural. Se otorgan valores relacionados por su importancia económica y social.	Relacionar el conocimiento para conservar y proteger las manifestaciones patrimoniales, del tipo que sean.
3. Avanzado	Consideración del patrimonio material, inmaterial y natural. Relación con conceptos temporales y espaciales. Se le otorgan valores identitarios y simbólicos.	Relacionar el conocimiento de los bienes culturales para la conservación, la protección, por el significado que tienen para la sociedad y por los valores identitarios y simbólicos que aportan.

Fuente: Supuestos desarrollados a partir del trabajo de Cuenca (2003).

3.2. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Para la investigación, se ha utilizado un contexto específico, por lo que se está ante una muestra no probabilística e intencional. Las personas participantes han sido 39 estudiantes (n=39) en la fase inicial, aquellos que han optado por cursar la asignatura Patrimonio histórico-artístico y escuela en el curso 2018/2019. No obstante, hay que considerar un

número menor de participantes (n=26) que realizaron el cuestionario final. La procedencia de los sujetos es fundamentalmente de la provincia de Córdoba, y un elevado porcentaje llega a esta etapa final de su formación universitaria tras haber superado la formación profesional de grado superior. De estos, el 93% son mujeres, mientras que el 7% restante son varones, con edades comprendidas entre los 22 y 25 años.

3.3. HERRAMIENTA PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS Y CRITERIOS DE CATEGORIZACIÓN

Respecto al tipo de herramienta utilizada para la investigación, se ha utilizado un cuestionario semiestructurado conformado con preguntas abiertas para recabar información de tipo mixto, cualitativo y cuantitativo, utilizado en dos momentos diferentes y, por tanto, con carácter pre-test pos-test (Tabla 2). El cuestionario, validado previamente por personas expertas, responde a características similares a investigaciones realizadas en otros contextos (Cuenca, 2003; Marín y Fontal, 2020; Castro *et al.*, 2020; Moreno *et al.*, 2020). Mientras que la primera toma de datos se produce al inicio del periodo lectivo, como actividad inicial, la obtención de datos finales se produce una vez terminado todo el periodo formativo.

Tabla 2. Estructura del cuestionario utilizado

<i>Dimensiones</i>	<i>Estructura</i>	<i>Cuestiones solicitadas</i>
Datos Sociodemográficos	Item 0	- Grado de educación infantil - Edad
Concepto de patrimonio	Item 1	¿Qué entiendes por patrimonio?
	Item 3	Señala 5 elementos, construcciones o manifestaciones que consideres que son patrimoniales (de cualquier ámbito: local, regional, internacional)
Finalidades de la enseñanza patrimonial	Item 2	Describe de manera breve para qué puede servir el patrimonio en el proceso de e-a para el alumnado de educación infantil

Fuente: Elaboración propia.

Además, durante el desarrollo de la investigación, se ha utilizado la observación sistémica de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, seguido por el profesorado en formación. El ámbito temporal, de recogida inicial de información, la fase de desarrollo de la actuación docente y la toma de datos final es la que se expone en la Tabla 3.

El tratamiento de los datos se ha realizado mediante el análisis del contenido que se ha incorporado en una base de datos informatizada, como son SPSS Statistic 25 y Excel. Así, se han reflejado el número de alusiones relativas a cómo conciben el patrimonio y qué características le otorgan a este concepto el profesorado en formación. De igual modo, se ha realizado el estudio de las finalidades que puede tener el patrimonio en la escuela. Dicha

información se ha tratado en la fase inicial, así como en la fase final, una vez desarrollada la asignatura.

También se ha considerado de interés analizar el contenido y los centros de atención seleccionados por el alumnado para realizar los trabajos grupales de la asignatura. Al actuar libremente, el alumnado se le da la oportunidad de elegir una temática de índole patrimonial, con la que se puede encontrar más cómodo a la hora de trabajarlo en el aula, lo que nos permite identificar el tipo de patrimonio que tratan y que son capaces de desarrollar.

Tabla 3. Fases de intervención y desarrollo de la investigación

<i>Fases de la intervención</i>	<i>Acciones desarrolladas</i>
1. Fase inicial	- Recogida de información a través del <i>questionario inicial</i> con las preguntas anteriormente indicadas, sin ningún tipo de intervención previa para no condicionar la toma de datos
2. Fase de desarrollo	- Tratamiento de toda la materia a nivel disciplinar, con diferentes metodologías (expositiva, participativa, globalizada). Análisis de documentos. - Trabajo dentro y fuera del aula a través de itinerarios didácticos de carácter participativo (Medina y López, 2018). Tratamiento didáctico ofrecido por diferentes museos de la ciudad. - Desarrollo de proyecto de innovación educativa para la enseñanza del patrimonio en educación infantil, de carácter grupal. Propuestas didácticas destinadas a un contexto concreto, incorporando los conceptos trabajados en clase. Trabajo colaborativo.
3. Fase final	- <i>Questionario final</i> , idéntico al presentado al inicio de curso para comparar las respuestas obtenidas antes y después de la práctica docente.

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan de forma comparada entre ambos periodos temporales, a partir de las dos dimensiones planteadas en el cuestionario: la concepción del patrimonio y las finalidades de su enseñanza en educación infantil. Como puede observarse, entre la toma de datos trascurrieron 3 meses, periodo donde se aborda el temario de la asignatura. Además, es interesante resaltar, como ya se ha dicho, que los y las participantes que realizaron el cuestionario final fue inferior al inicial (de n=39 a n=26); sin embargo, en todas las preguntas de la fase posterior se registró un mayor número de conceptos en relación al cuestionario inicial, así como mayor precisión, como se podrá comprobar.

La pregunta 1 solicita una definición de patrimonio al profesorado en formación de educación infantil. El análisis de la misma se articula en torno a categorías como son pasado, presente, espacio, identidad y tipología de bienes culturales, que engloban, a su vez, conceptos específicos como los reflejados en las tablas 4, 5 y 6.

Tabla 4. Conceptos relacionados con la concepción del patrimonio en fase inicial

<i>Pasado</i>	<i>N°</i>	<i>Presente</i>	<i>N°</i>	<i>Espacio</i>	<i>N°</i>	<i>Identidad</i>	<i>N°</i>	<i>Tipología</i>	<i>N°</i>
Legado	1	Hoy	2	Ciudad	17	Identidad	3	Bienes culturales	24
Heredado	3	Presente	3	Lugar	9	Significado	1	Artístico	11
Antigüedad	1	Actualidad	2	Zona	1	Comunidad	1	Arquitectónico	2
Histórico	10							Material	4
Pasado	3							Valor	5
Tiempo	1								
Total	19		7		27		5		46

Fuente: Elaboración propia.

En base a los datos, se puede observar la identificación inicial del patrimonio según su tipología (44.23%), pero con sesgos importantes ya que, en un primer momento, la concepción del patrimonio se ciñe a sus características materiales, ya sea de forma genérica al identificarlo como bienes culturales o por sus valores artísticos y arquitectónicos. Sin embargo, es en la segunda toma de datos cuando aparecen conceptos como inmaterial o costumbres, como partes integrantes del patrimonio cultural. Algo similar a lo que sucede con el patrimonio natural, no reflejado al inicio, pero si al final de la investigación.

Tabla 5. Conceptos relacionados con la concepción del patrimonio en fase final

<i>Pasado</i>	<i>N°</i>	<i>Presente</i>	<i>N°</i>	<i>Espacio</i>	<i>N°</i>	<i>Identidad</i>	<i>N°</i>	<i>Tipología</i>	<i>N°</i>
Legado	0	Hoy	0	Ciudad	3	Identidad	3	Bienes culturales	12
Heredado	1	Presente	10	Lugar	4	Significado	0	Artístico	2
Antigüedad	0	Actualidad	8	Zona	0	Comunidad	1	Arquitectónico	0
Histórico	3	Generación	2	Territorio	1	Valor	3	Material	18
Pasado/presente/futuro	8			Pueblo	2			Inmaterial	15
Tiempo	12							Natural	8
								Costumbres	2
Total	24		20		10		7		57

Fuente: Elaboración propia.

En la fase inicial es representativa su relación con el espacio; es decir, el alumnado, en su argumentación, identifica los bienes patrimoniales con lugares concretos, como la

ciudad, o de forma más abstracta, en referencia a lugares o zonas (25.96%). También se relaciona el patrimonio con el pasado, como algo que nos viene otorgado de otra época histórica (18.27%), identificado a través de términos como legado, heredado, histórico o tiempo. Menos referencias reciben, en cambio, la consideración del presente, a través de la importancia de conservar el patrimonio a lo largo del tiempo para poder disfrutarlo en la actualidad (6.73%); y el simbolismo o la identidad que representa el patrimonio para los grupos sociales (4.81%). En este último caso, quien ha relacionado el patrimonio con los valores identitarios también ha hecho referencia a determinados ámbitos o lugares.

Tabla 6. Comparación de frecuencias entre fase inicial y fase final

<i>Fases</i>	<i>Frecuencia y %</i>	<i>Pasado</i>	<i>Presente</i>	<i>Espacio</i>	<i>Identidad</i>	<i>Tipología</i>	<i>Total</i>
<i>20 de septiembre</i>	<i>Nº</i>	19	7	27	5	46	104
	<i>%</i>	18.27	6.73	25.96	4.81	44.23	100.00
<i>20 de diciembre</i>	<i>Nº</i>	24	20	10	7	57	118
	<i>%</i>	20.34	16.95	8.47	5.93	48.31	100,00

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la comparación con la fase final (Tabla 6), es significativo el aumento de los conceptos que aluden a la diversidad tipológica del patrimonio, sobre todo por la aparición de conceptos que reflejan los bienes naturales y los de carácter inmaterial (48.31%). También aumenta la identificación del patrimonio con conceptos temporales, sobre todo al interés actual (16.95%) y, en especial, con la aparición de definiciones que recogen la relación pasado-presente-futuro. Al contrario de lo que ocurre con los conceptos espaciales que, en su conjunto, disminuyen su representatividad (de 25.96% a 8.47%), a pesar de reflejarse nuevos términos como territorio o pueblo. Mientras, se mantiene prácticamente igual la concepción identitaria que se le otorga al patrimonio.

La pregunta nº 3, que se integra en la dimensión del concepto de patrimonio, solicita al alumnado participante en la investigación, la señalización de cinco elementos, obras, construcciones, manifestaciones culturales, etc., que consideren que forman parte del patrimonio (local, regional, mundial). A partir de estos resultados, se ha prestado atención, por un lado, al tipo de manifestaciones culturales reflejadas según su tipología (material, inmaterial o natural) y, por otro, a su localización geográfica; datos que se muestran en las tablas 7 y 8.

Respecto a la tipología del patrimonio cultural reflejado por el profesorado en formación (Tabla 7), en su concepción previa, destacan los bienes patrimoniales de tipo arquitectónico, en consonancia con los resultados obtenidos en la pregunta 1. Mientras que el patrimonio inmaterial y natural, en su conjunto, alcanzan 15.62% de los elementos señalados, el resto corresponde a patrimonio cultural material, entre arquitectónico, pictórico y escultórico (84.38%), con predominio absoluto de las construcciones más significativas de su ámbito cercano como son la Mezquita-Catedral o el conjunto arqueológico de Medina Azahara.

Tabla 7. Tipo de elementos patrimoniales reflejados por el profesorado en formación de educación infantil

<i>Tipología de patrimonio</i>	<i>Referencias</i>			
	<i>Fase inicial</i>		<i>Fase final</i>	
	<i>N°</i>	<i>%</i>	<i>N°</i>	<i>%</i>
Arquitectónico	47	73.44	53	63.86
Museos	2	3.13	0	0.00
Pictórico-escultórico	5	7.81	2	2.41
Natural	5	7.81	9	10.84
Inmaterial	5	7.81	19	22.89
Total	64	100.00	83	100.00

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, aunque en la fase final los hechos materiales siguen siendo predominantes, es significativo el aumento del patrimonio inmaterial (22.89%) y natural (10.84%). Así, se puede determinar que el alumnado integra la diversidad del concepto de patrimonio, al ampliar sus diferentes tipologías y concebir, como bienes culturales, manifestaciones o sucesos anteriormente no considerados, como el folklore, el flamenco, costumbres y tradiciones locales, entre otros.

No obstante, hay que destacar que un importante número de estudiantes no ha sido incapaz de nombrar las cinco manifestaciones culturales solicitadas en la fase final, ya que, de haber reflejado la totalidad de respuestas, deberían aparecer 180 referencias.

Tabla 8. Localización geográfica de los elementos patrimoniales reflejados por el profesorado en formación de educación infantil

<i>Localización geográfica</i>	<i>Referencias</i>			
	<i>Fase inicial</i>		<i>Fase final</i>	
	<i>N°</i>	<i>%</i>	<i>N°</i>	<i>%</i>
Local	18	35.29	45	60.81
Provincial	6	11.76	4	5.41
Autonómico	10	19.61	6	8.11
Nacional	11	21.57	5	6.76
Internacional	6	11.76	14	18.92
Total	51	100.00	74	100.00

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a su distribución geográfica (Tabla 8), se han clasificado como locales las manifestaciones pertenecientes al ámbito de la ciudad de Córdoba; como provincial el territorio de la provincia homónima; el contexto autonómico abarca el resto de provincias de Andalucía; como nacional se recogen las manifestaciones del resto de comunidades de España; mientras que como internacional, el conjunto de hechos fuera de las fronteras españolas.

Respecto a la fase inicial, el ámbito más destacado es el local, sobre todo por las construcciones ya comentadas de la Mezquita-Catedral y Medina Azahara. De lejos, se sitúan posteriormente acontecimientos inmateriales como la fiesta de los patios o espacios naturales, estos cercanos a los lugares de residencia de los participantes. Aparecen también elementos del patrimonio de índole regional, en especial la Alhambra en Granada o la Giralda en Sevilla.

En comparación con la fase inicial, destaca el aumento de los hechos señalados (83), aunque sin llegar a la totalidad (110). En este caso, ganan interés los elementos del patrimonio arquitectónico local, debido al trabajo desarrollado a lo largo del curso, tanto por los itinerarios didácticos realizados, como el trabajo grupal cuya temática debía centrarse en un aspecto del patrimonio cultural de la ciudad (aparecen patios representativos de la ciudad como Viana o elementos singulares como el puente romano de Córdoba). Sin embargo, también es considerable el aumento de las manifestaciones culturales de índole internacional, debido sobre todo al tratamiento en clase de los hechos culturales declarados Patrimonio de la Humanidad. También es reseñable el aumento de las fiestas, costumbres y tradicionales de carácter inmaterial (el toque del tambor en Semana Santa, representativo en la cercana ciudad de Baena), así como el incremento del patrimonio natural, representado por lugares emblemáticos como Sierra Nevada, Sierra Morena, Doñana, o los Sotos de la Albolafia (entorno del río Guadalquivir a su paso por Córdoba), espacios relativamente cercanos al alumnado y que no habían sido considerados en la fase inicial.

A pesar de que el número de participantes en la fase final es menor, el número de elementos reflejados es mayor, incrementándose los elementos de carácter local, ahora mucho más representativos (de 35.29% a 60.81%).

Las temáticas de los proyectos grupales también son interesantes para comprobar la asimilación de contenidos del profesorado en formación y qué finalidades diseñan en las secuencias didácticas orientadas al alumnado de educación infantil. El trabajo se propone para desarrollar una metodología cooperativa entre los componentes, siguiendo el guion que se establece para la realización del Trabajo Final de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Todas las propuestas se formula para el segundo ciclo y se da una amplia variedad de puntos de interés. Siguiendo la tendencia de la ampliación de los conceptos indicados anteriormente, los trabajos presentan numerosos temas, abordando no solo cuestiones materiales y arquitectónicas, sino de forma transversal, ya que también se considera el tratamiento de los hechos inmateriales y naturales. *La vida romana en Córdoba; Las tres culturas: cristiana, judía y musulmana; Las estatuas hablan; El agua en Córdoba; Sierra Morena, paisaje y sociedad; El molino de Martos; Los Sotos de la Albolafia; Patios de Córdoba; etc.*, son algunos de los títulos planteados en el ámbito de la asignatura, donde se observa la diversidad de cuestiones conceptuales señaladas anteriormente.

La realización del proyecto posibilita un acercamiento a las características espaciales y patrimoniales del conjunto histórico de Córdoba, abordando numerosas particularidades desconocidas hasta el momento.

No obstante, de los proyectos de trabajo desarrollados por el alumnado, destaca la escasa atención que recibe el patrimonio arqueológico (Arias y Casanova, 2018; Arias *et al.*,

2016). En la concepción previa apenas aparece reflejado, pero más preocupante es su escasa presencia al término de la asignatura. Es reseñable su ausencia porque a lo largo del curso se procedió a tratar, en numerosas ocasiones, el patrimonio arqueológico en diferentes estados de conservación. En concreto, se acudió a observar los restos del arrabal del occidente de la ciudad de Córdoba, donde pueden verse restos de antiguas calles y edificios que afloran cada vez que se produce la construcción de nuevos bloques de viviendas. Esta actividad conllevó un amplio debate en clase sobre la conservación y protección de estos restos arqueológicos. Otra actividad al respecto fue la visita que se realizó al museo arqueológico, donde además del análisis didáctico que tenía que hacer el alumnado sobre la metodología ofrecida por el personal del museo (tipo de visita, metodología de exposición, materiales y recursos utilizados, etc.) también se pudo observar parte de la riqueza patrimonial de la ciudad expuesta este espacio, donde se articula un recorrido temporal desde la fundación del núcleo primitivo. Además de numerosas colecciones, el museo integra los restos del antiguo teatro romano, construcción que evidencia la magnificencia que alcanzó la ciudad en esta época.

Como posibilidad en la concepción del alumnado de la escasa presencia de los restos arqueológicos como parte del patrimonio cultural, cabe considerar una idea fija de unos restos que se ponen en valor, y no aquel que, por diversas razones, siguen oculto o recibe menor interés por diferentes motivos (la expansión urbana que no tiene en cuenta antiguas construcciones que aparecen las tareas de excavación, falta de recursos económicos, de voluntad política y social para su puesta en valor, etc.).

Respecto a la concepción de las finalidades de la educación patrimonial, se intentan recoger a través de la pregunta 2, donde se solicita al alumnado describir de manera breve para qué puede servir el patrimonio en el proceso de enseñanza aprendizaje para el alumnado de educación infantil, y cuyos resultados se muestran en la tabla 9.

Tabla 9. Evolución de las finalidades de la educación patrimonial

<i>Fase inicial</i>			<i>Fase final</i>		
<i>Finalidades</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Finalidades</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Conocer	27	56.25	Conocer	18	35.29
Espacio y tiempo	3	6.25	Espacio	5	9.80
Historia	5	10.42	Tiempo e Historia	6	11.76
Concienciar	3	6.25	Cultura de la ciudad	1	1.96
Valorar	4	8.33	Transmitir valores	4	7.84
Cuidar	3	6.25	Concienciar	2	3.92
Buscar un significado	2	4.17	Conservar	4	7.84
Democratizar su conocimiento	1	2.08	Respetar	6	11.76
			Identidad	5	9.80
Subtotal	48	100.00		51	100.00

Fuente: Elaboración propia.

En la fase inicial se puede observar el predominio otorgado a lo que el alumnado señala como conocer, ya sea la historia del monumento en sí o para incluir los conceptos de espacio y tiempo. El 72.92% de las personas participantes entienden que el patrimonio puede ayudar al conocimiento de la historia, mientras que los aspectos actitudinales y simbólicos son minoritarios, como concienciar, valorar y cuidar los bienes patrimoniales (20.83%), buscar el significado de los sucesos del pasado (4.17%) o que pueda llegar a él todos los sectores de la población (2.08%). En este sentido, se quiere destacar, aunque apenas tienen relevancia porcentual, una respuesta propone como finalidad de la educación patrimonial hacerla extensible a la población en general, que todo el mundo tenga acceso a conocer el patrimonio a través de la escuela: *Para que los niños y niñas puedan tener la posibilidad de conocer su cultura y el patrimonio de su ciudad. Y poder darles a todos y todas las mismas oportunidades para su conocimiento, sean cuales sean sus situaciones familiares*. En conjunto, no obstante, se observa una concepción previa de la finalidad de la educación patrimonial marcada por una visión tradicional del patrimonio, ceñida al conocimiento en sí mismo.

Por el contrario, en la fase final, el conocimiento sigue siendo la finalidad con mayor representatividad, también relacionada con la necesaria inclusión, a través del patrimonio, de conceptos tan relevantes para las ciencias sociales en educación infantil como son el tiempo y el espacio (47%) pero es menor al obtenido en la fase inicial. Algunas respuestas argumentan que uno de los objetivos del patrimonio puede ser la inclusión de conceptos relacionados con el conocimiento del entorno, dando pie a trabajar términos como lugar y momento (espacio y tiempo). Por su parte, ganan relevancia las finalidades más actitudinales y aparece con fuerza el propósito de enseñar el patrimonio para trabajar la identidad, como rasgo identitario de pertenencia a un colectivo, por conocer las raíces y valores que se han ido conformando a lo largo del tiempo. Esto supone que más del 50% de las finalidades planteadas por la muestra objeto de estudio se acerca a postulados simbólicos de identitarios, relacionados con la transmisión de valores, la conservación y respeto a los hechos culturales que suponen los rasgos identitarios de diferentes grupos sociales. Pero lo interesante, además, es que las respuestas aúnan varias finalidades, resultando más complejas e integrales. Así, son numerosas las que señalan que el patrimonio puede servir para incluir conceptos espaciales y temporales con niñas y niños de educación infantil, así como construir una sociedad con identidad propia, para desarrollar la conciencia histórica y social, o trabajar el respeto de los bienes patrimoniales propios o ajenos. Una situación que puede ayudar al desarrollo de conceptos, capacidades y destrezas sociales como la empatía y la tolerancia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Trabajar el patrimonio cultural en la formación del profesorado de educación infantil permite desarrollar numerosos conceptos de las Ciencias Sociales, de la Historia, la Geografía o la Historia del Arte, así como acceder a relaciones complejas con contenidos de otras disciplinas, si se plantea de forma globalizada y como recurso en sí mismo. Para el futuro profesorado, el patrimonio puede constituir un contenido en sí mismo con el que poder articular proyectos en torno a las tres áreas curriculares, aunque con mayor centro de interés al conocimiento del entorno.

No obstante, en la formación del profesorado, en las aulas escolares y en ámbitos no formales como los museos, el patrimonio se ha reducido hasta fechas recientes, y en mayor parte, a una consideración materialista y tangible, con finalidades meramente contemplativas, con secuencias didácticas donde el alumnado ha jugado un rol pasivo, de mero espectador y con actividades que, aunque se contemplan en las programaciones, no persiguen otra finalidad que romper la monotonía de clase. Sin embargo, el potencial didáctico del patrimonio es innegable. Educar en, para y desde el patrimonio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) en educación infantil otorga la posibilidad de situar a este concepto como elemento clave del proceso de enseñanza y aprendizaje del entorno; de ahí su interés en las últimas décadas para la enseñanza de los diferentes contenidos de las ciencias sociales, y esencial en un lugar con un rico legado cultural como es la ciudad y el entorno de Córdoba.

La intervención didáctica que se plantea en la formación del profesorado de educación infantil, en la asignatura Patrimonio histórico-artístico y escuela, en la Universidad de Córdoba, y la investigación que se ha llevado a cabo en torno a la concepción del patrimonio y sus finalidades educativas, corroboran algunos de las características que se han señalado anteriormente. El profesorado en formación, cuando comienza la asignatura, presenta por lo general una concepción del patrimonio bastante sesgada, materialista, de ser algo tangible, relacionado con el pasado, y que la escuela debe contribuir a su aprendizaje para conservarlo y protegerlo. Apenas recibe atención el patrimonio inmaterial y, mucho menos, se considera como bien cultural la riqueza natural del entorno. Desde el comienzo, se reconoce la importancia de trabajar el patrimonio desde edades tempranas, pero no se alude a una consideración subjetiva relacionada con las emociones o lo sensorial, que tanta importancia recibe para los educandos de este periodo educativo.

Tras la puesta en marcha de nuestra propuesta didáctica, que conjuga diferentes estrategias metodológicas, el profesorado en formación ha sido capaz de aumentar el conocimiento de lo que entiende por patrimonio y, sobre todo, de articular una finalidad más integral e interdisciplinar de la educación en torno al patrimonio, considerándolo un ámbito interesante para trabajar conceptos sociales, geográficos e históricos.

Como puede comprobarse, en la fase final aparece un mayor número de conceptos relacionados con la diversidad del patrimonio cultural. Muchas de las personas participantes siguen señalando el concepto de bien cultural, pero, a continuación, especifican diferentes tipologías ya sean materiales, inmateriales o naturales. De este modo, ya no solo identifican que se trate de construcciones materiales de tipo artístico y arquitectónico, sino que también puede tratarse de hechos inmateriales, entre los que cabe considerar las costumbres y tradiciones, así como la riqueza del patrimonio natural por sus características y bondades para el ser humano. Algunos relatos aluden directamente a diferentes tipos de patrimonio como archivos o libros, espacios industriales o naturales, así como tradiciones inmateriales que hoy identifican a muchas fiestas locales de pueblos y ciudades que constituyen los espacios de vida del alumnado.

En la comparación entre ambos cuestionarios pre-test y pos-test, también es interesante el desarrollo de la relación actitudinal de que el patrimonio es un bien que se hereda del pasado, que debe ser protegido y conservado en el presente, para que puedan disfrutarlo las generaciones futuras, cuestión que se considera finalista para la escuela. Si esta conexión era prácticamente inexistente en la concepción inicial, aparece con rotundidad en la fase final de la materia.

Si en las concepciones previas mostraban la consideración de un patrimonio que debía conocerse para admirarse, ahora se plantea como algo que debe legarse de generación en generación, por lo que puede y debe enseñarse en la escuela, para proteger lo que nos viene heredado del pasado, conservarlo en el presente y poder transmitirlo a la sociedad del futuro. Además, ahora perciben que se trata de un elemento que sirve para concienciar sobre unos valores sociales e identitarios, como forma de manifestación y de expresión cultural de diferentes sociedades.

En relación a los supuestos planteados en la investigación, tras el desarrollo de la práctica docente durante tres meses, según lo expuesto en el segundo cuestionario y comparados los resultados con el inicial, el profesorado en formación presenta una concepción del patrimonio entre el nivel intermedio y avanzado (Cuenca, 2003). En su mayoría, consideran un mayor número de elementos que forman parte del patrimonio, que puede servir para articular procedimientos interdisciplinares relacionados con el conocimiento del entorno y las otras dos áreas que componen el currículum de educación infantil: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; y Lenguajes: comunicación y representación. Establecen conexiones entre el concepto de patrimonio y su carácter temporal, ya no solo con el pasado, sino también hacia el presente y el futuro.

No obstante, el nivel avanzado no ha sido obtenido por todo el alumnado, lo cual debe conllevar un proceso de reflexión y de posibles cambios en las propuestas, en la metodología y las finalidades que consideramos para el ámbito de la asignatura. También debe reconsiderarse una mejora de los métodos de recogida y tratamiento de la información, para poder afianzar una mejora entre la teoría y la práctica, y los resultados obtenidos.

Como se ha señalado, la investigación cuenta con algunas objeciones y necesidades de revisión; una de ellas es la propia figura del investigador, que también ha participado como docente en el contexto del ámbito de estudio. En este sentido, puede resultar de interés que la investigación sea desarrollada por otros compañeros ajenos a la materia, o llevarla a cabo de forma colaborativa, para evitar sesgos u omisiones, acometer propuestas de cambio en algunas secuencias didácticas y prácticas de aula, etc. Las características del análisis y la participación en la docencia conllevan igualmente cierto grado de subjetividad. Sin embargo, el rol de docente e investigador en una misma persona posibilita el conocimiento del contexto concreto sobre el que se produce la investigación y las medidas necesarias a tomar para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

A pesar de todo lo reflejado, la autoevaluación realizada por el alumnado participante en la asignatura y, por tanto, en el proceso de investigación, muestran una amplia satisfacción por el enfoque metodológico de la misma, resaltando el avance de sus conocimientos a la hora de considerar el patrimonio, por la realización de propuestas y actividades donde el alumnado se le hace partícipe de la construcción del conocimiento, de ejercer el rol de docentes a la hora de diseñar e implementar una práctica relacionada con el patrimonio, de conocer in situ elementos patrimoniales cercanos y poder salir fuera del aula con un carácter formativo, conocer otros contextos, analizar los materiales y planteamientos didácticos de entornos patrimoniales fuera del centro como son museos y enclaves turísticos patrimoniales, etc.

Se considera que el enfoque activo y constructivo que se propone para la asignatura, de plantear una educación en, desde y para el patrimonio, en un entorno como la ciudad de Córdoba, está totalmente justificado por las opiniones del alumnado respecto a la materia, así como por los resultados obtenidos en la investigación.

En todo caso, los resultados del estudio permiten tomar medidas de mejora y afianzar nuestra propuesta de enseñanza y aprendizaje, para una didáctica del patrimonio en la formación del profesorado de educación infantil integral y globalizada, que ayude a replantear la concepción del patrimonio en el ámbito del conocimiento del entorno, así como tomarla en consideración para ser implementada en otros ámbitos de la formación del profesorado de educación infantil; un aprendizaje que consideramos esencial para un buen desarrollo de capacidades y competencias del futuro profesorado, que propicie la mejora de las relaciones con el resto de la sociedad y con el medio ambiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, L. A. y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Arias, L. y Casanova, E. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación infantil: una experiencia en un aula de cuatro años. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Coords.), *Y la arqueología llegó al aula* (pp. 121-135). Ediciones TREA.
- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. y Morales, M^a. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en educación infantil y primaria. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 136-148). Santiago de Compostela: RED14-Universidad de Santiago de Compostela.
- Arias, L., Ponce, A. I. y Verdú, D. (2016). *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal*. Murcia. Editum, Universidad de Murcia.
- Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. (coord.) (2003). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2003-Cuenca-patrimonio-didactica.pdf
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales. *Iber; Didáctica de las ciencias sociales*, (21), 5-12.
- Bonilla, A. L. y Lucena, C. (2019). Metodología de trabajo en la enseñanza del patrimonio cultural en la facultad de ciencias de la educación (UGR). *Universidad, Escuela y Sociedad, UNES*, (7), 148-160. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/58928>
- Cambil, M^a. E. y Tudela, A. (coord.) (2017). *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Pirámide.
- Castro, L. y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.1), 97-114. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>
- Castro-Fernández, B.; Castro-Calviño, L.; Conde-Miguel, J. y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Chaparro, A. y Felices, M^a. M (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 94(33.3), 327-346. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Conde, J. y Armas, X. (2019). Representaciones sociales del alumnado de educación primaria sobre el patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 187-201. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73266>

- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 19, 76-96. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2566>
- Cuenca, J. M. y Domínguez, C. (2000). Un planteamiento sociohistórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (23), 113-123.
- Cuenca, J. M^a. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (2), 37-45. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155>
- Domínguez, C. y Cuenca, J. M^a. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la escuela*, (56), 27-42. <https://doi.org/10.12795/IE.2005.i56.03>
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, (69), 19-30. <http://hdl.handle.net/11441/60553>
- Estepa, J., Cuenca, J. M^a. y Ávila, R. M. (2006) Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En Antonio Ernesto Gómez y M^a Pilar Núñez. *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 57-66). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa, J., Wamba, A. M^a. y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la escuela*, (56), 19-36. <https://doi.org/10.12795/IE.2005.i56.02>
- Ferreras-Listán, M., Moreno-Fernández, O. y Puíg-Gutierrez, M. (2019). Los itinerarios didácticos como recurso educativo para trabajar problemas socioambientales en el aula. En M. Ferreras-Listán, O. Moreno-Fernández y M. Puíg-Gutiérrez. *Innovación e investigación en la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria desde las Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales* (pp. 13-30). Barcelona.
- Ferreras, M. y Jiménez, R. (2013). Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de educación primaria. *Revista de Educación*, (361), 591-618. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- González-Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (7), 23-36. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350>
- _____. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primera y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, (5), 59-73.
- González-Monfort, N. y Pagès, J. (2003). La presencia del patrimonio en los currículos de Historia y Ciencias Sociales en la enseñanza de la historia. En Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández, José Antonio Molina y Pilar Moreno. *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123-134). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González-Monfort, N. y Pagès, J. (2005). La presencia del patrimonio en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la escuela*, (56), 55-66.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapelusz.
- Ibáñez, A., Fontal, A. y Cuenca, J. M^a. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33, 11-14. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/222471>
- Lleida, M. (2010). El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (9), 41-50. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191357>
- Marín-Cepeda, S. y Fontal-Merillas, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 917-933. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.64657>

- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Medina, S. y López, J. A. (2018). El patrimonio en la formación del profesorado de educación infantil: una propuesta activa a través del casco histórico de Córdoba. En Esther López, Carmen Rosa García y María Sánchez (eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 263-274). Universidad de Valladolid y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Secretaría General Técnica. <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>
- Miralles, P., Gómez, C., y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos XLIII*(4): 161-184. Doi: [10.4067/S0718-07052017000400009](https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009)
- Miralles Martínez, P., Alfageme-González, M. B. y Rodríguez Pérez, R. (Eds.). (2014). *Investigación e innovación en Educación Infantil*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2864>
- Miralles, P.; Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Molina, S. y Muñoz, R. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411
- Molina, S., Escribano, A. y Díaz, J. (2016). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Editum. <https://libros.um.es/editum/catalog/view/1711/2391/2161-1>.
- Moreno, J. R., López, J. A. y Ponsoda, S. (2021). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de educación infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Moreno, J. R., Ponsoda, S., López, J. A. y Blanes, R. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(21), 8921. <https://doi.org/10.3390/su12218921>
- Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Díada.
- _____. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. *III Seminari Arqueologia i Ensenyament. Treballs d'Arqueologia*, 6, 205-217.
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio siglo XXI*, 33(1), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Ponce, A. I., Molina, S. y Ortuño, J. (2015). La ausencia de lo patrimonial en la formación de maestros: Un estudio de caso en el grado de educación primaria en la Universidad de Murcia. En Ana M^a Hernández Carretero, Carmen Rosa García Ruíz y Juan Luis de la Montaña Conchiña (coord.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, (pp. 567-575). Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 9-25). Díada.
- _____. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História*, 9, 1-25.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, (18-19), 249-267. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>

INVESTIGACIONES

El universo de las emociones en la configuración de la identidad de ser docente de Ciencias Naturales

The universe of emotions in the configuration
of the identity of being a Natural Sciences teacher

José Olivo-Franco^{a, 1}

^a Institución Educativa Técnica Agrícola Juan Domínguez Romero de Malambo, Colombia.
joseolivofranci@hotmail.com

RESUMEN

En la actualidad los constructos emocionales son considerados cada vez más en los procesos de formación científica, tanto si se trata de la enseñanza, referido a los maestros o si abordan el aprendizaje, referidos al estudiantado. Este trabajo desarrollado desde un paradigma interpretativo y un diseño fenomenológico tuvo como objetivo comprender el papel de las emociones en la configuración de la identidad de ser docente de Ciencias Naturales desde las voces de cinco docentes iberoamericanos. Con la información aportada por entrevistas en profundidad se aplicó un microanálisis y configuraron seis categorías, que describieron cómo el placer, amor, vocación, e inspiración, entre otras emociones configuran la identidad profesional, aspectos didácticos como afinidad por ciertas formas, corrientes de enseñanza e interacciones profesorado-estudiantado. Se sugiere considerar las emociones en la formación del profesorado.

Palabras clave: emociones, maestros, ciencias naturales, educación básica, enseñanza de las ciencias.

ABSTRACT

At present, emotional constructs are increasingly considered in scientific training processes, whether it is about teaching, referring to teachers or if they address learning, referring to students. This work developed from an interpretive paradigm and a phenomenological design aimed to understand the role of emotions in shaping the identity of being a Natural Sciences teacher from the voices of five Ibero-American teachers. With the information provided by in-depth interviews, a microanalysis was applied and six categories were configured, which described how pleasure, love, vocation, and inspiration, among other emotions, configure professional identity, didactic aspects such as affinity for certain forms, teaching currents and teacher-student interactions. It is suggested to consider emotions in teacher training.

Key words: emotions, teachers, natural sciences, basic education, science teaching.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7781-1261>

Recibido: 29/12/2020

Aceptado: 15/10/2021

1. INTRODUCCIÓN

El campo de la neurociencia ha demostrado que “la inteligencia, la memoria y las decisiones humanas no son nunca enteramente racionales, sino que siempre están influenciadas por las emociones” (Capra, 1998, p. 86). Hoy se sabe que en todo proceso de enseñanza y aprendizaje incluyendo los desarrollados en Ciencias Naturales (CN), se verifica un complejo de emociones y relaciones que los permean (Mora, 2016; Retana-Alvarado *et al.*, 2018).

Así, se referencian varios trabajos en torno a los constructos emocionales en este campo particular de la formación científica. Por ejemplo, en Latinoamérica se destacan investigaciones que abordan la vindicación del placer, y las interacciones cognición-afecto-acción, tales como Flores (2010), García (2020), o incluyendo estas interacciones como parte del complejo constructo de la autorregulación Olivo (2017). Otros autores interesantes, sin embargo, no en el campo de la didáctica de las ciencias (DC) dignos de mención son: Buitrago y Cárdenas (2017), Espinosa y Pons (2020), Franco-López *et al.* (2019), Giles *et al.* (2019), Muñoz (2020), Pascualetto y Franco (2018), Urbina (2012) y Tamayo *et al.* (2020).

En la línea de regulación emocional de estudiantes en ciencias fuera del contexto latinoamericano se encuentran los trabajos de Tomas, Riganno y Ritchie (2016), sobre clima emocional en formación inicial, Bellocchil *et al.* (2014), en España Brígido *et al.* (2013); Dávila *et al.* (2015), Retana-Alvarado *et al.* (2017); Retano-Alvarado *et al.* (2018); Sánchez-Martín *et al.* (2018), se han enfocado en el desarrollo inicial y desarrollo profesional docente, al igual que Chang *et al.* (2018); Gatzke *et al.* (2015).

De otro lado, se registran investigaciones sobre emociones de maestros en tareas de investigación (Ritchie, 2013) y emociones sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores (Melo *et al.*, 2017; Mellado *et al.*, 2014; Pipitone *et al.*, 2019). Básicamente todos estos trabajos atienden la identidad profesional, inteligencia emocional e impacto sobre las emociones de los estudiantes tal como lo señalan Retano-Alvarado *et al.* (2018) y Uitto *et al.* (2015).

No obstante, pese al reconocimiento de las emociones que se experimentan en el aula en el campo de la DC sigue acentuándose el dominio cognitivo por encima de los afectivos (Marcos-Merino *et al.*, 2018), rezago de una “abusiva orientación positivista” (Mellado *et al.*, 2014, p. 2014). Por consiguiente, es necesario enfatizar en la dimensión emocional (DE), tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de las CN, con miras a seguir poniendo en el escenario de la educación científica, la valoración de las emociones y su importante incidencia en esta.

2. MARCO TEÓRICO

Definir el constructo DE es complejo pues se verifican diversas explicaciones. Por ejemplo, Damasio (2010), siguiendo el punto de vista de Darwin (1967), señala que son el resultado evolutivo y permiten reaccionar a los estímulos presentes, además activan los recuerdos de hechos pasados o imaginar posibles eventos futuros (Marcos-Merino *et al.*, 2018).

Bisquerra (2009), afirma que las emociones son respuestas a información recibida del exterior y que exhiben diferentes niveles de intensidad dependiendo del individuo que las

experimenta y Ortony *et al.* (1996), que no son innatas, sino que pueden desarrollarse justamente por medio del aprendizaje.

Hay quienes prefieren mantener la definición biológica pero integrada, definida más por aspectos individuales sociales o psicobiológicos (Mellado *et al.*, 2014; Mora, 2016), y en definitiva integrada al contexto y a la cultura (Lasky, 2000). Los planteamientos desde las teorías filosóficas como las de Nussbaum (2014) y Lyons (1993), son similares pues sitúan las emociones dentro del entorno social (Tamayo *et al.*, 2020).

Desde el marco constructivista Pintrich *et al.* (1993), apoyaron la idea del rol de las emociones y la motivación en el aprendizaje de las ciencias. Se suman a ellos Tobin (2010), al considerar las emociones como “pegamento social” (p. 303), que involucra intereses, actitudes individuales y colectivas. Autores como Hargreaves (1998), Hernández (2002), Goleman (1996), Planella (2017), Marina (2004), Punset (2010), también han puesto la lupa sobre la DE en los procesos educativos.

Por otra parte, para referirse a las emociones se suele aludir a los dominios afectivos o a las actitudes (Cuevas *et al.*, 2016; Texeira y Morimer, 2003; Koballa y Glynn, 2007; Manassero, 2013; Vásquez y Manassero, 2007; Toma *et al.*, 2019). No obstante, es a través de la teoría del conocimiento desarrollada por Maturana desde los linderos de la Complejidad desde el cual hace una de las defensas más apasionadas sobre estas (Maturana y Pörksen, 2004). Así, Maturana (2002) hace de las emociones el fundamento de lo social, y por tanto, de la enseñanza y el aprendizaje señalando que:

Las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos. Un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción. Nada nos ocurre, nada hacemos que no esté definido como una acción de una cierta clase por una emoción que la hace posible. (p. 65)

En esa misma línea se sitúan los planteamientos de Otero (2006), al definir las emociones como fundamento de las acciones humanas. Ahora bien, una taxonomía de las emociones conduciría a considerar y distinguir: emociones básicas, emociones positivas, negativas o neutras (Bisquerra, 2009; Fernández-Abascal *et al.*, 2001); emociones estimulantes o depresoras (Camps, 2012); coordinadas en un eje vertical: agradables-desagradables, o en un eje horizontal: de relajación-excitación (Díaz y Flores, 2001; López-Ramírez, 2009); entre otras categorizaciones dependiendo del marco teórico que se analice (Mellado *et al.*, 2014, Tamayo *et al.*, 2020).

En este orden de ideas, dada la dificultad para delimitar la DE en el campo de la psicología educativa se ha comenzado a considerar como parte de un complejo multidimensional que imbrica actitudes, motivaciones, afectos, volición, autoconcepto, ligado al constructo de aprendizaje autorregulado (Olivo, 2017; Olivo-Franco, 2019; Rubio y Olivo-Franco, 2020; Zimmerman y Molan, 2009).

Ahora bien, Hugo *et al.* (2013), Mellado *et al.* (2014), destacan una síntesis de cuatro categorías de las diferentes perspectivas a saber: la neurobiológica (Damasio, 2010), la socionconstructivista (Hargreaves, 1998; Zembylas, 2002); la sociocognitiva (Dos Santos y Mortimer, 2003, Weiner, 1986), y la interaccionista.

En cuanto a la dimensión emocional desde los linderos teóricos del constructivismo y el socioconstructivismo se verifican como ya se consideró explícitas alusiones a éstas

(Hugo, Sanmartí y Adúriz-Bravo, 2013). A ello se debe el reconocimiento de que el cambio conceptual implica además el cambio en las emociones o afectivo (Pintrich *et al.*, 1993; Thagard, 2008). En ese hilo argumental basados en un modelo filosófico reticular (Laudan *et al.*, 1986), hay autores que exponen la necesidad de desarrollar modelos integradores que verifiquen cambios no solo conceptuales, sino en axiológicos, procedimentales y actitudinales (Cudmani, Pesa y Salinas, 2000).

De las líneas más destacadas en lo relacionado con las emociones es su relación con el conocimiento didáctico del contenido del profesorado de las ciencias (CDC), (Gess-Newsome, 2015). En efecto, desde que Shulman (1987) señaló a este conocimiento específico desarrollado de forma personal por los profesores desde su praxis pedagógica, numerosos autores consideraron posteriormente el rol de las emociones en la construcción de éste, entre los cuales destacan Garritz, (2010); Garritz y Ortega-Villar, (2013); Kind, (2009); McCaughtry, (2005); Marcos-Merino *et al.* (2018); Mellado *et al.* (2014); Padilla y van Driel, (2012); Park y Oliver, (2008); Retana-Alvarado *et al.* (2018); Rosiek y Beghetto (2011); Zembylas, (2007) e incluso el propio Shulman (2012). De esta manera, la DE junto con los propósitos, los antecedentes escolares, la formación inicial, la experiencia profesional, y el conocimiento del contexto son componentes del CDC.

Otra vertiente importante está relacionada específicamente con el rol de las emociones en la configuración de la identidad profesional del profesorado, siendo la idea que establece a ésta última como un proceso dinámico en constante cambio y construcción una de las más aceptadas (Gatzke *et al.*, 2015). Se destacan en este campo autores como Borrachero Cortés (2015), Pipitone *et al.* (2019) y Sahpiro (2010).

Vale la pena aclarar qué se entiende por identidad profesional docente dado que es en efecto un concepto polisémico. Pues bien, Miranda y Vargas (2019), además de converger con la definición anterior citando a Gurdíán (2014, p. 21), señalan que la identidad comprende el “conjunto de rasgos propios del sujeto-persona” o un colectivo y, por tanto, lo diferencian de otro.

La identidad es esencialmente la autoconciencia de singularidad y peculiaridad, un constructo bidimensional en la medida que se relaciona con una dimensión personal, elementos personales tales como: motivación, autoestima, autoconcepto y perspectivas futuras; una dimensión social que viene dada por las interacciones socioculturales propias de la escuela. No es de extrañar que la identidad docente sea considerado uno de los factores de fundamentales para lograr la calidad educativa, pese a ello su construcción intersubjetiva y social es compleja (Day y Gu, 2012; Miranda y Vargas, 2019). No obstante, en esta investigación no se pretendió abordar teórica y conceptualmente en profundidad estas complejidades y tensiones alrededor de la identidad docente. Sin embargo una revisión de los estudios de Elías (2011), Vaillant (2007), y Miranda y Vargas (2019), permiten comprender con mayor detalle este aspecto.

Adicionalmente, se verifican aspectos variopintos vinculados al constructo identidad docente (ID) tales como las discusiones alrededor de la definición de la profesión docente, entendida de distintas maneras en función de su construcción histórica, el prestigio, el ámbito de actuación, la preparación técnica y/o científica, el compromiso con la actualización, los derechos individuales y colectivos, la autonomía en la actuación y el compromiso deontológico asociado a la práctica docente (Sarramona *et al.*, 1998). No obstante, y a pesar de lo anterior en este trabajo se comparte la idea de que es posible hablar de profesión y profesionalización docente (Ortiz, 2018). Asimismo, las controversias relacionadas con la

enseñanza y el aprendizaje y la advertencia de algunos autores de que estos procesos no son simultáneos, ni necesariamente ocurren uno tras otro. De modo que más allá de esta discusión lo que debe ser claro es que el quehacer pedagógico ocurre en contextos históricos y sociales-culturales propios y que trasciende en tanto el docente reflexiona en profundidad sobre su praxis dando sentido a su profesión (De Tezanos, 2012). Por tanto, además tiene lugar en el plano de lo intersubjetivo y oscila entre lo individual, singular y particular y lo colectivo, (Marcelo y Vaillant, 2013) y puede afirmarse que la ID obedece tanto a procesos de construcción y afirmación como a procesos de atribución (Southwell y Vassiliades, 2014).

Otras tensiones asociadas a la ID la distancia que existe entre la persona docente ideal *versus* real, y las registradas por Elías (2011) como visión nostálgica *versus* visión actual del docente, y las relacionadas con la formación del profesorado.

Finalmente, es lógico que desde una perspectiva socioconstructivista permeada por la complejidad el asunto del universo de las emociones que el profesorado de ciencias vive, siente, experimenta y expresan interés profundamente. Pues todas estas se construyen en sus interacciones socio-culturales, inciden en la formación de su identidad profesional (Pipitone *et al.*, 2019) y dada su bidireccionalidad con el aprendizaje pueden ser transferidas a sus estudiantes (Eldar y Niv, 2015; Eldar *et al.*, 2016; Marcos-Merino *et al.*, 2018). La anterior contrasta con una perspectiva esencialista que inviste a la ID de una esencia perenne en el tiempo (Cabrera, 2015). En la figura 2 se han sintetizado los principales aspectos relacionados al constructo de identidad docente aportados por los autores referenciados en los párrafos precedentes.

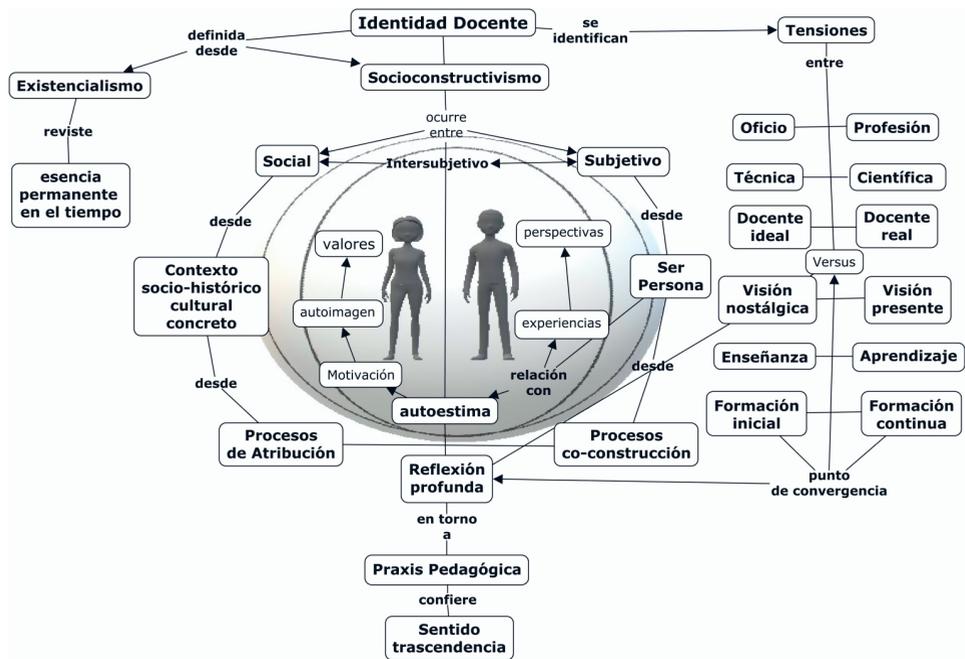


Figura 1. Principales aspectos relacionados con el constructo de identidad docente.

Fuente. (Elaboración propia, 2021).

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se enmarcó desde un paradigma interpretativo válido para reivindicar al sujeto como actor de su propio proceso de formación e identidad profesional, y porque su fin epistemológico privilegia las intersubjetividades dentro de los contextos y la dialógica superando la condición de objetividad del conocimiento científico herencia del paradigma positivista (Balcázar *et al.*, 2013).

El método fenomenológico imprimió un orden interpretativo, inductivo y reflexivo que posibilitó comprender desde las voces de los cinco docentes actores del estudio la esencia de sus emociones (Husserl, 1974) y construir un saber dialógico al contrastarlos con los autores. Con ello en mente se planteó la siguiente cuestión a manera de pregunta orientadora de la investigación:

¿Cómo el universo de emociones interpretado desde las voces de algunos docentes de Colombia, España y Perú puede configurar la identidad profesional del profesorado de CN de educación Primaria?

Así, el objetivo general del trabajo fue:

-Comprender el papel de las emociones en la configuración de la identidad del docente de CN desde las voces de cinco docentes iberoamericanos.

Para ello fue necesario:

Develar las emociones sentidas por algunos docentes de CN de Colombia, España y Perú en su praxis pedagógica.

La muestra de tipo teórica-estructural no estadística, se trató de un grupo de cinco docentes (2 mujeres y 3 hombres), procedentes de Colombia, España y Perú y su representatividad no recae en la cantidad sino en la intensidad de las configuraciones subjetivas develadas (Serbia, 2007). Se seleccionaron intencionalmente por múltiples criterios tales como, de disponibilidad, acceso, voluntad (Strauss y Corbin, 2002), por tener reconocimiento de su praxis pedagógica en el contexto donde laboran, con diferente nivel de formación de pregrado o postgrado, pero con la característica común de estar o haberse desempeñado como docentes de CN en educación Primaria durante su vida laboral.

Asimismo, se tuvo en cuenta consideraciones de credibilidad, patrones recurrentes y consideraciones éticas (Hernández *et al.*, 2010). En la tabla 1 se muestra el perfil profesional de cada actor social seleccionado. A fin de anonimizar su identidad se asignó los nombres ficticios de Patricia, Pacheco, Moni, Peter y Héctor.

Tabla 1. Perfil de docentes en servicio o que se desempeñaron en el campo de las Ciencias Naturales en educación Primaria que constituyen la muestra intencional

Actor social	Características	Nacionalidad
Patricia	Licenciada en Biología y Química. Tiempo de servicio: 6 años (3 años como maestra en educación inicial) y 3 años-en servicio maestra de Educación Primaria de la Institución Educativa Técnica Agrícola Juan Domínguez Romero de Malambo. Reconocimientos: Becaria maestrante de COLCIENCIAS, Universidad del Atlántico.	Colombia

Pacheco	<p>Licenciado en Educación con énfasis en Biología y Química.</p> <p>Tiempo de servicio: 18 y en activo como docente en Educación Básica Primaria-Secundaria y Media. Actualmente se desempeña como docente de Ciencias en la Institución Educativa Simón Bolívar de Malambo.</p> <p>Reconocimientos: 5to puesto en Teach a men to fish (Inglaterra) con el Proyecto Kits de Microquímica.</p> <p>-Reconocimiento a Proyecto Águilas en: Expciencias 2018. Bogotá-Colombia.</p> <p>-Ganador Municipal Foro Educativo Nacional.</p> <p>-1era Feria Departamental de la Corporación Regional Ambiental</p>	Colombia
Moni	<p>Licenciada en Educación con especialidad en Biología y Química. Magister en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. Formadora Nacional Colombia Verde y Limpia. A puesto en marcha diversos Proyectos pedagógicos</p> <p>Tiempo de servicio: 23 años en Educación.</p>	Colombia
Peter	<p>14 años activo -Magisterio en educación Primaria. Educador Social Experiencia de Voluntariado</p> <p>Educador de grupos de niños con necesidades sensoriales educativas especiales.</p> <p>Reconocimiento: Nominado premios Educa Abanca 2018 como mejor docente de España.</p> <p>Ponente de I Congreso Nacional de España “A la vanguardia en Educación”</p>	España
Héctor	<p>Bachiller en Ingeniería química</p> <p>Maestría en Informática y Tecnología Educativa.</p> <p>Tiempo de servicio: 4 años como profesor de Química y Robótica y Ciencias en Primaria y Secundaria. Coordinador del Programa STEAM en la municipalidad de Lima.</p> <p>Reconocimiento: Expositor QuimiTIC en las Jornadas Internacionales de enseñanza de la Química en Buenos Aires-Argentina.</p> <p>Tallerista.</p> <p>Participante en el Foro STEAM+H de Medellín 2019.</p> <p>Gestión de Caravanas STEAM en Lima Metropolitana. Realización de conversatorios STEAM.</p>	Perú

Fuente: (Elaboración propia, 2021).

Para la recolección de información se desarrollaron entrevistas o tele-entrevistas en profundidad en el caso de los participantes de España y Perú, grabando el audio bajo su consentimiento informado. Esta técnica posibilitó la obtención de una gran riqueza informativa en un contexto de interacción directo, personalizado, flexible, y espontáneo (Rojas, 2014). Dentro de las limitaciones de aplicarla se han resaltado el factor tiempo, las condiciones para que la entrevista fluya en relación a la interacción entrevistador-entrevistado, entre otras (Vallés, 1999). Tanto las ventajas como las limitaciones expuestas se consideraron para su aplicación, así como las consideraciones éticas (Hernández *et al.*, 2010).

Las entrevistas se desarrollaron en forma individual y durante el horario que ellos determinaron. Se iniciaron con preguntas no directivas sin juicios de valor, posteriormente se encaminaron hacia aspectos relacionados con sus emociones sentidas desde su rol de educadores. La amplia información obtenida a partir de la experiencia, y quehacer pedagógico permitieron mediante un proceso inductivo configurar las categorías a partir del proceso microanálisis sugerido por Coffey y Atkison (2003).

Un primer proceso de categorización abierta requirió comparar la información recabada y buscar patrones recurrentes y dar a estos un código abstracto-conceptual común, pudiendo ser un código in vivo, esto es desde expresiones de los propios informantes o tomados de la bibliografía referenciada. Como resultado se desarrollaron cinco bitácoras donde se identificaron las ideas de mayor significación mediante el proceso de cromatización, se fragmentaron y seleccionaron los textos de mayor significación que comparten una misma idea, identificándolos con colores diferentes.

Luego se procedió a una codificación axial, que significa depurar y diferenciar las categorías constituidas en la codificación abierta, sin restar importancia a la búsqueda sistemática de propiedades y de registros de notas analíticas e interpretativas que posibilitaron la integración de las categorías y sus propiedades. La tabla 2 muestra una matriz paradigmática aplicada para orientar la codificación axial.

Tabla 2. Matriz paradigmática que orientó el proceso de codificación axial

El universo de emociones en la configuración del sentido de ser docente de Ciencias Naturales	
Aspectos emocionales referidos a la profesión de ser docente	Subjetivas–intersubjetivas
Aspectos emocionales relacionados con la didáctica de las ciencias	Aspectos enunciados por los docentes que aluden a factores didácticos, formas de trabajar, metodologías, técnicas, movimientos educativos, entre otros.
Aspectos emocionales relacionadas con la interacciones-contextos-situaciones	Relaciones docente-estudiante Ambiente de aprendizaje

Fuente: (Elaboración propia, 2020).

El proceso de codificación selectiva supuso mayor complejidad de abstracción de análisis, pues su fin es tal como lo registra Vasilachis (2006), hallar una línea narrativa que de paso a la escritura del relato, integrando las diferentes categorías constituidas en el estudio. Todo ello afina la organización progresiva de los componentes teóricos, delimitándolos hacia la teorización (Martínez, 2011).

Hay que advertir que las entrevistas grabadas fueron posteriormente transcritas mediante el procesador de textos *Microsoft Word*, pero no se emplearon programas computacionales para el análisis de la información, excepto la lectura y relectura de los textos por parte del sujeto cognoscente. Al respecto, del uso de software Gibbs (2002), señala como limitante que estos no pueden leer y entender un texto por tanto, se requiere que el investigador lea y relea para refinar sus interpretaciones.

4. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Tras el análisis, las voces de los profesores de CN adquieren un valor hermenéutico que permitió la desconstrucción-construcción del discurso cualitativo. Por tanto, se presentan estas mismas voces siempre que son necesarias en un diálogo serio pero despojado de la dureza positivista entre autores y teorías. Fruto del proceso de análisis se constituyeron seis categorías: Docente como inspirador, Placer y disfrute de ser docente, Amor y profunda vocación, Renovarse y flexibilidad docente, Proceso autopoiético docente, y Empatía hacia el ser que aprende. En la tabla 3, se registran estas categorías finales y citas representativas que permitieron configurarlas.

Tabla 3. Categorías finales resultado de la codificación axial y selectiva

	Categorías finales	Código	Citas representativas
El universo de emociones en la configuración del sentido de ser docente de Ciencias Naturales	Docente inspirador	DOCENTEINSPIRA	Patricia: “Pero sobre todo, debemos ser un profesional capaz de provocar en los niños y niñas el deseo por la investigación... El docente de ciencias debe inspirar en los estudiantes la creatividad, el trabajo en equipo, a la formulación de hipótesis para la resolver sus dudas...”
	Placer y disfrute de ser Docente	PLACERDISFRUTE	Moni: “Me encanta dar clase. Y no sé si eh eh...tiene que ver con que tiene que ver porque intento ser la docente que a mí me gustaría haber tenido y que afortunadamente tuve”.
	Amor y profunda vocación	AMORVOCACIÓN	Moni: Teniendo en cuenta el criterio básicamente dedicación, convencimiento y amar lo que se hace.
	Renovarse y flexibilidad docente	RENOFLEXI	Peter: “Pues, a causa es que me renuevo en un 100%. Cada niño es diferente, definitivamente la flexibilidad como docente”
	Procesos autopoiéticos docente	AUTOPOIE	Peter: “En los últimos dos años en España hemos buscado una formula, pero no existe una formula, tú tienes que inspirarte no puedes hacer lo mismo”.
	Empatía hacia el ser que aprende	EMPATIASER	Héctor: “En realidad es ahí donde los niños pueden hacer todas sus preguntas y hay que tener carisma o bueno más que nada alma de niño”.

Fuente: (Elaboración propia 2021).

La primera categoría *Docente inspirador*, evoca a uno de los aspectos más creativos y evoca a uno de los aspectos más creativos y pasionales de la profesión, lo cual supone que estos docentes reconocen la incidencia de este tipo de aspectos de carácter motivo-emocional en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias y no solo aquellos de índole cognitivo (Mellado *et al.*, 2014). Cuando se leen textos como: Patricia: “El docente de ciencias debe inspirar en los estudiantes la creatividad, el trabajo en equipo, a la formulación de hipótesis para la resolver sus dudas...”.

El sentido que se le puede dar a la expresión “debe inspirar” es coherente con los planteamientos sociocognitivos hechos por Pintrich *et al.* (1993) al acentuar la debilidad “del cambio frío” propia del cambio conceptual considerado desde el modelo cognitivista que da por sentado el dominio emocional y afectivo.

Ser docente inspirador en ciencias implica profundas transformaciones en su rol desde la educación inicial hasta la universitaria. Pero no al estilo adaptativo según apuntan Arteaga *et al.* (2016), sino al estilo innovador lo cual significa que el profesorado debe pasar de ser mero transmisor de conocimientos ya acabados y tomar “conciencia de que su función es crear las posibilidades para que el alumno produzca y construya el conocimiento, que sienta placer y satisfacción de haberlos descubierto, utilizando los mismo del método científico en su quehacer cotidiano” (p. 169).

En esas mismo hilo argumental Jaramillo (2019), plantea que los educadores tienen la misión de enseñar a aprender ciencias y no solo replicarla “lo cual implica seguir modelos de vida científica de grandes figuras de investigadores que inspiren y despierten el espíritu investigativo en todos sus ámbitos” (p. 216).

La siguiente categoría *Placer y disfrute de ser docente*, se constituyó a partir de narrativas como:

Pacheco: “Busco sentir placer al enseñar, disfrutar de ser docente”.

Moni: “Me encanta dar clase. Y no sé si eh eh... tiene que ver con que tiene que ver porque intento ser la docente que a mí me gustaría haber tenido y que afortunadamente tuve”.

Como se evidencia se siguieron develando emociones en la narrativas personales que van configurando la identidad profesional de estos docentes (Buitrago y Cárdenas, 2017). Ese disfrute o placer por enseñar se pueden comprender al rastrear los significados del vocablo pasión. En ese sentido Urbina (2012) hace un recorrido profundo entorno al vocablo y lo destaca como: “el conjunto de sentimientos intensos, vehementes, tendenciales, con un influjo poderoso sobre el comportamiento” (p. 98). Entramar tal significado para aproximarse al que le dan los docentes cuando señalan pasión y gusto por su profesión es plausible.

El placer también denota satisfacción que en este caso es definida “como un estado emocional placentero que resulta de percepciones subjetivas del trabajador en sus experiencias laborales” (Locke, 1976, p. 104). En particular los docentes del estudio sienten disfrute al ejercer su labor, su goce parece deberse a razones psicológicas o intrínsecas a la tarea (Franco-López *et al.*, 2019). Ello genera a su vez consecuencias positivas, como sentirse motivado, energético y centrado, y los docentes entrevistados sin duda demuestran altos sus niveles de compromiso y ánimo al desempeñarse, incluso superando situaciones adversas como el abandono estatal, los bajos niveles de desempeño e interés del estudiantado, entre otros.

Los textos de los participantes Pacheco y Moni, citadas anteriormente convergen en el deseo y placer que produce ser docente de ciencias, un deseo productivo a la manera de Deleuze (2004), tal deseo y placer por enseñar los mueve, libera y produce (Portas y Sarasa, 2014). Esta forma de vivir su rol de docentes configura como lo explicita Zembylas (2007), una pedagogía del deseo que puede entenderse “como un encuentro racional entre individuos durante el cual se crean muchas posibilidades de crecimiento” (Portas y Sarasa, 2014, p. 297). Ese deseo se transforma en prácticas afectivas relacionales que hacen del convivir en el aula un lugar más placentero y de dialogo con los estudiantes.

Amor y profunda vocación se configuró como otra de las categorías configuradas a partir de narrativas docentes, según aclara Urbina, como:

Teniendo en cuenta el criterio básicamente dedicación, convencimiento y amar lo que se hace”. (Moni). Esta docente como lo hacen otros reitera el amor por lo que hace, a ello agrega otras emociones que dan fuerza a tal expresión tales como dedicación y convencimiento. El significado latino de este término *Vocación*, da a entender la acción de llamar, o el llamado de Dios, la vocación entendida como “clamor íntimo”, aptitud, proclividad o preferencia (2012, p. 200).

Se interpretó en los textos que estos docentes de ciencias reflejan la vocación como motor que los impele hacia el ejercicio de su labor, brota de lo profundo de su ser, constituye entonces de cierta manera un llamado espiritual, que hace que enseñar ciencias sea algo que los apasiona.

El amor como emoción también está ligado a la vocación, lo cual enfatiza el papel integral de esta emoción en el acto de educar (Mora, 2016; Porta y Sarasa, 2014). Interpretar las voces del profesorado participante es desde Porta y Sarasa (2014) decir que: “El amor deviene asimismo una forma de energía, un discurso, una práctica. Más que con el contenido, la relación emotiva se da aquí con los alumnos y con el deseo de lograr el bien para todos los estudiantes (Liston y Garrison, 2004)” (p. 297).

A partir de las palabras docentes valoradas hermenéuticamente que permitieron constituir las tres categorías anteriores se desarrolló la figura 2 a modo de nube de palabras para enfatizar aquellas emociones más representativas.



Figura 2. Expresiones representativas de las narrativas de docentes de Ciencias Naturales que sirvieron para configurar las categorías: Docente inspirador, Placer, Disfrute de ser docente y Amor y profunda vocación.

Fuente. (Elaboración propia, 2021).

La categoría *Renovarse y flexibilidad docente*, se enfocó en competencias personales o actitudes que consideran esenciales los docentes para poder generar aprendizajes significativos en ciencias. Entre estas se citan la capacidad para renovarse, refiriéndose a la disposición como docentes de no estancarse en el tiempo, ni estar de espaldas a los desafíos educativos que implican los cambios traídos por la postmodernidad, venciendo la inercia del sistema educativo (Rivero *et al.*, 2017). Además de las razones anteriores, renovarse y ser flexible como profesor de ciencias es esencial porque cada año se convive con grupos integrados por estudiantes de variopintas características.

De hecho, en el texto: “Pues, a causa es que me renuevo en un 100%. Cada niño es diferente, definitivamente la flexibilidad como docente” (Peter).

Peter al señalar sobre porqué considera que es exitoso en su praxis como profesor de ciencias en educación inicial y primaria concuerda con los retos de la educación postmoderna, señalados por Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo (2019), quienes declaran que ser docente del siglo XXI:

Implica asumir que el conocimiento y el estudiantado cambian velozmente y que para dar respuesta adecuada y satisfacer el derecho del estudiantado, se hace fundamental que el profesorado continúe aprendiendo las teorías, metodologías, técnicas y prácticas que el alumnado de hoy se necesita (p. 4).

Queda explícito además en las palabras de Peter, que el cambio hacia la mejora o calidad viene dado no solo por esta autorreflexión, sino por las posibilidades de autoformación que implican hacer cosas que van más allá, que conlleva a despojarse de los propios puntos de vista y del ego docente, estremecerse y des-construirse para construirse, para re-crearse (Herrán y Fortunato, 2019).

De otro lado, la categoría *Procesos autopoieticos docente* se denominó de tal forma porque se echó mano de este concepto propuesto por Maturana compuesto por “dos raíces griegas: *autos*, que significa de sí mismos y *poiein*, que significa producir” (p. 29). Por consiguiente lo que se pretende subsumir en esta categoría son aquellas formas de hacer, de enseñar ciencias y que a partir de su intersubjetividad e interacción con las teorías y autores que conocen han co-construido y posteriormente llevado a su praxis pedagógica. Todo ello es sinónimo de un proceso de autocreación en el cual están involucradas sus emociones.

Una vez aclarado este punto obsérvese los textos que permitieron constituir esta categoría:

“Ya la parte metodológica como docente, cual es la mejor forma de explicárselo o hacerlo en fin la receta que le enseñan a uno de acuerdo al teórico x o y, bueno ya eso es otra cosa donde yo me apoyo en investigadores o en científicos que me puedan enseñar cómo hacerlo lo más eficiente posible” (Pacheco).

“En los últimos dos años en España hemos buscado una fórmula, pero no existe una formula, tú tienes que inspirarte no puedes hacer lo mismo” (Peter).

Para Pacheco, la metodología que se debe aplicar para promover el aprender a aprender en ciencias no es tan simple como una receta. Sus declaraciones develan que la metodología que él ha desarrollado es resultado de este proceso creativo, autopoietico interno, pero en el que ha interactuado con los diversos autores, teorías y la experiencia ganada desde su propia praxis pedagógica. Asimismo, recuerda la consigna clásica del aprendizaje significativo, pero desde un constructivismo social permeado de afectividad entonces no solo sería “averigua lo que el alumno sabe y enseña consecuentemente” sino averigua lo que el alumno sabe, siente, hace e interactué y oriente en consecuencia (Ausubel *et al.*, 1983; Moreira *et al.*, 1997).

En el caso de Peter, si se trata de buscar una fórmula a manera de receta para propiciar aprendizajes con sentido en ciencias no existe tal cosa. En cambio, sí es posible que a partir de la inspiración, de la reflexión concienzuda del docente que pone en juego diversos mecanismos y dispositivos que se activan a partir de sus saberes tanto teóricos como prácticos, hallar la forma para promover eficaz y eficientemente el aprender a aprender.

En esta categoría los docentes citan algunas metodologías, movimientos educativos o enfoques que se relacionan con teorías psicológicas educativas o tendencias que han hecho suyas mediante ponerlas en marca en su enseñanza tales como: Aprendizaje basado en proyectos (ABP), y todas las formas que pueden agruparse en esta familia: Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje basado en preguntas, STEM o STEAM (por su acrónimo en inglés *Science, Technology, Engineering, Math* o *Science, Technology, Engineering, Art; Math*), en los que se rastrear fundamentos socioconstructivistas, iniciativas como Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), la Educación Ambiental, las Controversias Socio-Científicas (CSC), la Investigación e Innovación Responsable (RRI, por sus siglas en inglés) (Domènech-Casal *et al.*, 2109), y modelos de enseñanza de las ciencias como *Inquiry-based Science Education* (Tsivitanidou *et al.*, 2018).

Aquí se reproducen las citas más representativas,

Pacheco: Entonces pienso que en el aula de clase hay que tener un modelo acorde a su realidad en el tema científico-investigativo en el área de las ciencias naturales. Lo primero es que hay que investigar problemas propios de la realidad, independiente de lo que diga ministerio. Por ejemplo, aquí en la costa el impacto del clima en todo, por ejemplo, de ciertos insectos que terminan saliendo de la tierra estas garrapatitas, piojitos y cuestiones y entonces eh empieza a exacerbarse el tema de los problemas de piel para este cambio climático que se está generando implica que este debe ser un eje investigativo, los procesos metodológicos también van de la mano con la parte curricular eh...

Héctor: ...STEAM, no es algo cerrado ni rígido, dependerá de cómo tú quieres lograr el aprendizaje de tus chicos utilizando un poquito de ciencia, un poquito de tecnología, un poquito de ingeniería, solo un poquito ¿no? Así del enfoque para que puedas lograr el aprendizaje basado en proyectos.

En las narrativas los docentes favorecen estas formas de hacer ciencias. En el caso de Héctor por ejemplo, se destaca la pasión que le imprime al trabajo del enfoque STEAM como le llama, su definición de esta forma de ver la educación, la enseñanza y de facilitar el aprendizaje. Al respecto son interesantes las apreciaciones que hace Perales (2018), sobre el movimiento STEM al señalar: “CTS y STEM pueden marcar el camino para reformular nuestros programas y colaborar con otros colegas “externos” a la DCE en docencia de investigación” (p. 11).

No fue el propósito de este trabajo validar o no tales formas de hacer o concebir la enseñanza de la ciencia. Sin embargo, lo que sí queda claro es que la didáctica, metodología y praxis pedagógica queda permeada totalmente por las creencias y emociones de cada docente, aportándoles un sello identitario, particular y singular. Interesantemente, todos los docentes exhibieron como se describió afinidad por formas de enseñar y aprender relacionadas con ABP, STEM o STEAM, o resolución de problemas y las interacciones con el estudiantado verificadas en sus prácticas pedagógicas a juzgar por sus narrativas vienen dadas por el dialogo, participación, trabajo en equipo y cooperativismo.

Finalmente, *Empatía hacia el ser que aprende*, última categoría constituida subsume narrativas como:

Los profesores somos personas muy generosas que siempre buscamos dar nuestro tiempo, damos consejo, damos aliento, damos apoyo, damos dinero a los chicos, damos alimento muchas veces a chicos que no han desayunado hay una maquina sin combustible no va avanzar a ningún lado cuando va a aprender, ha tocado darle desayuno al niño para que asimile algo del día. En realidad, es ahí donde los niños pueden hacer todas sus preguntas y hay que tener carisma o bueno más que nada alma de niño (Peter).

Así, los docentes establecen que la empatía es necesaria para poder educar. Cuando el docente es capaz de promover y crear un clima de apoyo a la autonomía en la clase, los estudiantes se sentirán escuchados, comprendidos y en consecuencia experimentan una sensación de libertad para desenvolverse y actuar (Martínez *et al.*, 2020). En efecto, es una función facilitadora de las relaciones interpersonales (Tamayo *et al.*, 2020) y la enseñanza y el aprendizaje son en parte resultado de éstas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Un universo de emociones en donde prevalecen la pasión, el amor, la vocación, el gusto, placer, disfrute y la empatía por enseñar, configuran y dan sentido a ser docente de CN. Estas son un aspecto que no solo debe darse por sentado para la motivación, el compromiso y la satisfacción de lo que podría llamarse un buen maestro (Giles *et al.*, 2019), sino en la construcción del rol de los docentes de CN, su identidad profesional, aspectos didácticos entre los que se resaltan formas de enseñar, métodos, metodologías que privilegian implícita o explícitamente a través de su praxis y quehacer pedagógico, y para promover el aprendizaje significativo en sus estudiantes, pues estas pueden ser transferidas y amplificadas por éstos.

Vale resaltar que como rasgo común a los docentes entrevistados se destacó su afinidad por metodologías didácticas como el ABP, resolución de problemas, enfoques como el STEM o STEAM, vinculados estrechamente con bases constructivistas, e iniciativas como (CTS), la Educación Ambiental, las CSC, la RRI, y modelos de enseñanza de las ciencias como *Inquiry-based Science Education*. La vivencia e implementación de tales metodologías se verifican en un juego de interacciones con sus estudiantes en las que predominan relaciones horizontales, mediadas por el dialogo, la participación, el trabajo en equipo y cooperativo.

Por consiguiente, como prospectiva resultaría importante desarrollar estudios que profundicen sobre la incidencia de estas metodologías, enfoques, modelos e iniciativas en la construcción de la identidad del docente de ciencias en los procesos de formación tanto inicial y continua del profesorado, verificar las relaciones que pueden establecerse entre las emociones y las interacciones que establezcan con sus estudiantes al implementarlas estén o no, mediadas por la horizontalidad y dialógica, en tanto que hacerlo es impostergable en el logro de mejorar la calidad de educación sobre todo, cuando en Iberoamérica empieza a tomar fuerza la implementación de STEM o STEAM por parte de los docentes de escuela públicas de todos los niveles.

Antes de concluir es ineludible reflexionar sobre si los hallazgos develados en este estudio son válidos en las nuevas formas cómo se desarrollan los procesos educativos a partir del drástico cambio provocado por las medidas para prevenir y mitigar los efectos de la pandemia generada por el Covid19. Entre estas modificaciones quizás las más obvia es la no asistencia de millones de estudiantes a las aulas físicas, y las alternativas de trabajo en casa, remoto o virtual en las cuales los entornos virtuales y herramientas digitales se han impuesto (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE], 2020).

Al respecto, debe decirse que el papel de las TIC y las herramientas electrónicas ya era ubicuo e indispensable en la sociedad actual ahora, es mucho más a raíz de la pandemia. La avalancha de estudios relacionados con los resultados positivos de la implementación de las TIC y las herramientas digitales en el aprendizaje de los estudiantes de todos los niveles es destacada (González *et al.*, 2017). Ello pudiera llevarnos a pensar erróneamente que las TIC garantizan *per se* aprendizajes plenos o integradores. No obstante, no podemos simplemente ser copiadorees sino creadores de estos recursos (Hollebrands, 2017). Es esencial seleccionar con acierto e intencionalmente el uso de la tecnología en los aprendizajes como mediadores.

Dentro de las conclusiones a las que se llegó destaca la vindicación de las emociones humanas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las CN. Por consiguiente, al implementar EVA o cualquiera de estas herramientas digitales que se imponen en medio de

esta pandemia dentro del campo educativo es *velis nolis* atender a la dimensión emocional. Hacerlo es coherente con las interpretaciones aquí construidas y los descubrimientos desarrollados en disciplinas como la neuroeducación. Para ilustrarlo, autores como Cowan y Morey (2007), apuntan a que las personas logran mejores aprendizajes cuando hay mayor humanidad: palabras, imágenes, gestos y empatía. En otras palabras, todas las propuestas deben ser coherentes y consistentes con la mente humana.

Finalmente, se pudo evidenciar que las emociones son esa energía interna que impulsará el acto de enseñar o aprender según sea el caso (Illouz, 2012). Deberían por tanto, focalizarse en los procesos de formación del profesorado. No obstante, el estudio no tiene ambiciones de generalización dada su naturaleza comprensiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga E., Armada, L. y Del Sol, J. (2016). “La enseñanza de las Ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias”, *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8(1), 169-176. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Ausubel, D., Hanesian, H. y Novak, J. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Ed. Trillas.
- Balcázar, P., González-Arrieta, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*, 2da reimpresión.
- Bellocchi A., Ritchie, S. M., Tobin K., King D., Sandhu M. y Henderson, A. (2014). “Emotional climate and high-quality learning experiences in science teacher education”, *Journal of Research in Science Teaching*, 51(10), 1301-1325.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Borrachero Cortés, A. (2015). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/3066>
- Brígido M., Couso D., Gutiérrez C. y Mellado, V. (2013). “The Emotions about Teaching and Learning Science: A Study of Prospective Primary Teachers in Three Spanish Universities”, *Journal of Baltic Science Education* 12(3), 299-311.
- Buitrago, R. y Cárdenas, R. (2017). “Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia”, *Praxis y Saber*, 8(17), 225-247. [10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208](https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208)
- Cabrera, O. (2015). La construcción de la identidad docente: Investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación*, 24(46), 91-113. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12246/12812>
- Camps, V. (2012). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Capra, F. (1998). *El Punto Crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Barcelona-España: Integral Editorial.
- Chang, C., Gröschner, A., Hall, N. y Martina H. y Seider T. (2018). “Exploring Teachers’ Emotions via Nonverbal Behavior During Video-Based Teacher Professional Development”, *AERA Open October-December*, 4(4), 1–15. [10.1177/2332858418819851](https://doi.org/10.1177/2332858418819851)
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial de Antioquia.
- Cowan, N. y Morey, C. C. (2007). How can dual-task working memory retention limits be investigated? *Psychological Science*, 18(8), 686-688. [10.1111/j.1467-9280.2007.01960.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01960.x)
- Cudmani, L., Pesa, M. y Salinas, J. (2000). “Hacia un Modelo integrador para el aprendizaje de las Ciencias”, *Enseñanza de las Ciencias*, 18(1), 3-13. <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21627/21461>

- Cuevas, A., Hernández, R., Leal, B. E. y Mendoza, C. (2016). “Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 187-200. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1116>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.
- Darwin, C. (1967) *La expresión de las emociones (en el hombre y los animales)*. Editorial Intermuni. http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/Darwin.pdf
- Dávila M. A., Borrachero A., Cañada F., Martínez G. y Sánchez J. (2015). “Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 550-564.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas, una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea.
- Deleuze, G. (2004). *Anti-Oedipus*. London: Continuum International Publishing Group.
- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva educacional* 51(1), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328167002.pdf>
- Díaz, J. L. y Flores, E. O. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20-35.
- Domènech-Casal J., Lope S. y Mora L. (2019). “Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(2), 2203. [10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203)
- Dos Santos, F. M. T. y Mortimer, E. F. (2003). How emotions shape the relationship between a chemistry teacher and her high school students. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1095-1110.
- Eldar E. y Niv, Y. (2015). “Interaction between emotional state and learning underlies mood instability”, *Nature communications* 6, 6149-6159. <https://doi.org/10.1038/ncomms7149>
- Eldar E., Rutledge R., Dolan R. y Niv Y. (2016). “Mood as representation of momentum”, *Trends in Cognitive Sciences*, 20(1), 15-24. [10.1016/j.tics.2015.07.010](https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.010)
- Elías, M. E. (2011). *Aportes para la construcción de una identidad docente. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. 9, 8 y 10 de agosto. La Plata, Argentina.
- Espinosa, J. y Pons, L. (2020). “Dimensión afectiva en la educación: relatos escolares en una región intercultural”, *CPUE*, *Revista de Investigación Educativa*, (30), 84-107. <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2683>
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Ediciones Pirámide.
- Flores, L. (2010). El placer de aprender. *Educare XIV*, 41-47. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115343004>
- Franco-López, J., López-Arellano, H. y Arango-Botero, D. (2019). “La satisfacción de ser docente: un estudio de tipo correlacional”, *Revista Complutense de Educación*, 24(4), 55-67. <https://doi.org/10.5209/rced.61739>
- García, J. J. (2020). Ciencia consentida: resignificando el papel de los sentidos en la enseñanza de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: ted*, (47), 217-231. <https://doi.org/10.17227/ted.num47-1133>
- Garriz, A. (2010). Pedagogical Content Knowledge and the affective domain of Scholarship of Teaching and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), 1-6.
- Garriz, A. y Ortega-Villar, N. (2013). El aspecto afectivo en la enseñanza universitaria. Cómo cinco profesores enseñan el enlace químico en la materia condensada. En V. Mellado, L. J. Blanco, A.B. Borrachero y J.A. Cárdenas (Eds.). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas* (Vol. II). Badajoz: UEX-DEPROFE, (pp. 277-304).

- Gatzke, J., Buck, G. y Akerson, V. (2015). "More than Just Playing Outside: A Self-Study on Finding My Identity as an Environmental Educator in Science Education", *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(3), 319-335. [10.12973/ijese.2015.248a](https://doi.org/10.12973/ijese.2015.248a)
- Gess-Newsome J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. En A. Berry, P. Friedrichsen, J. Loughran (eds.), *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education* (pp. 28-42). New York: Routledge. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1265158>
- Gibbs, G. (2002) *Análisis de datos cualitativos: Exploraciones con NVivo*. Open University Press, Buckingham.
- Giles, F., Trigueros, C. y Rivera, E. (2019). "Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico", *Publicaciones*, 49(4), 69–87. [10.30827/publicaciones.v49i4.11729](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11729)
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, M. A., Perdomo, K. V. y Pascuas, Y. (2017) Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura. *Sophia* 13(1), 144-154. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413750022015.pdf>
- Gurdián, A. (2014). *Identidad profesional ante las experiencias innovadoras en educación*. En Congreso Nacional de Desarrollo de profesionales en educación. 12-14 de noviembre. San José, Costa Rica. http://www.idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/memoriacongreso.pdf
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change*. Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers, (pp. 558-575). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4944-0_28
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*. Tafor.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana.
- Herrán, A. De la y Fortunato, I. (2019). "¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado?" *En Pro-Posições*, 30, 1-32. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0033Pro>
- Hollebrands, K. (2017). A framework to guide the development of a teaching mathematics with technology massive open online course for educators (MOOC-ED). En Galindo, E., y Newton, J., (Eds.) (pp. 80-89), *Proceedings of the 39th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Indianapolis, IN: Hoosier Association of Mathematics Teacher Educators. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581399.pdf>
- Hugo, D., V. H., Sanmartí, N. y Adúriz-Bravo, A. (2013). "Estilos de trabajo emocional del futuro profesorado de ciencias durante el practicum", *Enseñanza de las ciencias*, 3(11), 151-167. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v31n1.606>
- Husserl, E. (1974). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Illouz, E. (2012). *Intimidadas congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.
- Jaramillo, L. (2019). "Las ciencias naturales como un saber integrador", *Sophia: Colección de la Educación*, 26(1), 199-221. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/26.2019.06>
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE] (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Kind, V. (2009). "Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress", *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204. <http://dx.doi.org/10.1080/03057260903142285>
- Koballa, T. R. y Glynn, S. M. (2007). Attitudinal and Motivational constructs in science learning. En S. K. Abell y N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 75-102). Mahwah, N. J., USA: Erlbaum.

- Lasky, S. (2000). "The Cultural and Emotional Politics of Teacher-Parent Interactions", *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843-860. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5)
- Laudan, L., Donovan, A., Laudan, R., Barker, P., Brown, H., Leplin, J., Thagard, P. y Wykstra, S. (1986). "Scientific change: philosophical models and historical research", *Synthese*, 69, 66-223. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00413981>
- Liston, D. y Garrison, J. (Eds.) (2004). *Teaching, learning, and loving*. New York: Routledge Falmer. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203465622>
- Locke, E. A. (1976). "The nature and causes of job satisfaction". In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally & Co.
- López-Ramírez, E. O. (2009). *Las emociones*. México: Trillas.
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Editorial Anthropos.
- Massero, M. A. (2013). Emociones: del olvido a la centralidad en la explicación del comportamiento. En V. Mellado, L. J. Blanco, A. B. Borrachero y J. A. Cárdenas (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas* (pp. 3-18). Badajoz, España: DEPROFE.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcos-Merino, J. M., Esteban Gallego, R. y Gómez Ochoa de Alda, J. (2018). Formando a futuros maestros para abordar los microorganismos mediante actividades prácticas. Papel de las emociones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 1(1), 1602. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i1.1602
- Marina, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Anagrama.
- Martínez, M. (2011). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. 2ª. Editorial Trillas, 1996 (reimp. 2011).
- Martínez, R., Granero-Gallegos, A. y Gómez-López, M. (2020). "La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de Educación Física y su relación con la satisfacción con la vida en los adolescentes", *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 45-54. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/61739>
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Ediciones Pedagógicas chilenas S.A.
- _____. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen.
- Maturana, H. y Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer*. Lom Ediciones.
- McCaughy, N. (2005). "Elaborating pedagogical content knowledge: what it means to know students and think about teaching", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(4), 379-395. de <http://dx.doi.org/10.1080/13450600500137158>
- Mellado V., Borrachero, B., Brígido M., Melo Lina, Dávila M., Cañada F., Conde M. C., Costillo E., Cubero J., Esteban R., Martínez G., Ruiz C., Sánchez J., Garritz A., Mellado L., Vázquez-Bernal B., Jiménez-Pérez R. y Bermejo M. L. (2014). "Las emociones en la enseñanza de las ciencias", *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11-36.
- Melo, L., Cañada, F. y Mellado V. (2017). "Exploring the emotions in Pedagogical Content Knowledge about the electric field", *International Journal of Science Education*, 39(8), 1025-1044.
- Miranda, G. y Vargas, M. C. (2019). «Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado», *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-18. [10.15517/aie.v19i1.35379](https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379)
- Mora, F. (2008). *El reloj de la sabiduría. Tiempos y espacios en el cerebro humano*. Alianza Editorial.
- _____. (2016). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Moreira, M., Caballero, M. y Rodríguez, M. I. (1997). "Aprendizaje significativo un concepto subyacente", En *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (pp. 19-44). Burgos, España. Traducción Ma. Luz Rodríguez Palmero.
- Muñoz, G. (2020). "Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 45-55. [10.21703/rexe.20201939muñoz3](https://doi.org/10.21703/rexe.20201939muñoz3)

- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Porque el amor es importante para la justicia?* Editorial Paidós.
- Olivo, J. (2017). “Caracterización de estudiantes exitosos: Una aproximación al aprendizaje de las Ciencias Naturales” *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 114-143. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187053082017000200114&lng=es&tlng=es
- Olivo-Franco, J. (2019). “Interpretativa de docentes de Ciencias Naturales sobre estudiantes exitosos”, *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 17-34. <https://doi.org/10.5209/RCED.57395>
- Ortiz, E. (2018). Dos perspectivas de abordaje sobre la identidad docente: la literatura y la voz de los maestros.
- Ortony, A., Clore, G. y Collins, A. (1996). *Estructura cognitiva de las emociones*. Siglo XXI de España Editores.
- Otero, M. (2006). “Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias” *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1(1), 221-265. <<http://www.exa.unicen.edu.ar/reiec/?q=es/anio1num1>>.
- Padilla, K. y Van Driel, J. H (2012). “Relationships among cognitive and emotional dimensions of teaching quantum chemistry at university level”, *Educación Química*, 23(E2), 311-326.
- Park, S. y Oliver, S. (2008). “Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals”. *Research in Science Education*, 38, 261-284. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Pascualetto, G. y Franco, J. (2018). “Formación docente de profesores universitarios: hacia un cambio de posición subjetiva”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 13(2), 3-16.
- Pintrich, P., Marx, R. y Boyle, R. (1993).” Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change”, *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543063002167>
- Perales, F. (2018). “El área de Didáctica de las ciencias Experimentales en España: entre la tribulación y la esperanza”, *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.17979/arec.2018.2.2.3915>
- Pipitone, C., Guitart, J., Agudelo, C. y García Lladó, A (2019). “Favoreciendo el cambio emocional positivo hacia las ciencias en la formación inicial del profesorado”, *Ápice. Revista de Educación Científica*, 3(1), 41-54. <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.1.4608>
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Editorial: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Porta, L. y Sarasa, M. (2014). “Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos”, *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 181, 293-306. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56730662017.pdf>
- Punzet, E. (2010). *Viaje a las emociones*. Barcelona: Destino.
- Retana-Alvarado D., de las Heras-Pérez M., Jiménez-Pérez R. y Vázquez-Bernal B. (2017). “Emociones de maestros en formación inicial sobre la Didáctica de las Ciencias antes de una intervención indagatoria”, *Enseñanza de las Ciencias n° extraordinario*, pp. 5415-5421.
- Retana-Alvarado D. A., de las Heras Pérez M., Vázquez-Bernal B. y Jiménez-Pérez, R. (2018). “El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 15(2), 2602. Doi: [10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2602](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2602)
- Ritchie S., Tobin K., Sandhu M., Sandhu S., Henderson S. y Roth W. (2013). “Emotional arousal of beginning physics teachers during extended experimental investigations”, *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 137-161. Doi: <https://doi.org/10.1002/tea.21060>
- Rivero, Martín del Pozo, R., Solís, E. y Porlán, R. (2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Rojas, B. (2014). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis*. Edición. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL). Caracas, Venezuela.
- Rosiek, J. y Beghetto, R. A. (2011). Emotional scaffolding and imaginative dimensions of teaching and learning. En P. A. Schtz y Michalinos, Zembylas (Eds.). *Advances in teacher emotion research*. Dordrecht: Springer, pp. 175-194. https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-3808-9_10
- Rubio, F. y Olivo-Franco, J. (2020). “Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado”, *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020v4i2.pp7-25>
- Sánchez-Martin, J, Cañada-Cañada, F. y Dávila-Acedo, M. (2018). “Emotional responses to innovative science teaching methods: Acquiring emotional data in a general science teacher education class”, *Journal of Technology and Science Education JOTSE*, 8(4), 346-359. <https://doi.org/10.3926/jotse.408>
- Sánchez-Sánchez, G. y Jara-Amigo, X. (2019). “Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación”, *Revista electrónica Educare*, 23(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/rec.23-3.8>
- Shapiro, S. (2010). “Revisiting the teachers’ lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity”, *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. [10.1016/j.tate.2009.09.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009)
- Sarramona, J., Noguera, J. y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? En: *Teoría Educativa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 10, 95-144.
- Serbia, J. (2007). “Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa”. *Hologramática*, 3(7), 123-146. http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1-25. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Shulman, L. (1987). “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- _____. (2012). Keynote at the PCK Summit. Colorado Springs, octubre 20-25. <http://pcksummit.bsccs.org/>.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases Cualitativas de la Investigación. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamayo, D., Tabares, L., Muñoz, M., Segura, S, Atehortúa, Y. y Ocampo, E. (2020). “Emociones constructoras de paz desde los niños y las niñas del grado transición: representaciones desde su experiencia”, *Zona Próxima*, 32, 105-125.
- Texeira, F., M. T. y Mortimer, E. (2003). “How emotions shape the relationship between a chemistry teacher and her high school students”, *International Journal of Science Education*, 25(9), 1095-1110. <http://dx.doi.org/10.1080/0950069032000052216>
- Thagard, P. (2008). Conceptual change in the history of science: life, mind and disease. En S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 374-387). New York: Routledge. <http://cogsci.uwaterloo.ca/Articles/conc.change.life.pdf>
- Tsivitanidou, O., E. Gray, P., Rybska, E., Louca, L. y Constantinou, C. P (Editores) (2018). *Professional Development for Inquiry-Based Science Teaching and Learning*. Cham, Switzerland: Springer. 54TU <https://www.springer.com/us/book/9783319914053U>
- Tobin, K. (2010). “Reproducir y transformar la didáctica de las ciencias en un ambiente colaborativo”, *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), 301-313. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v28n3.3>
- Toma, R., Ortiz-Revilla, J. y Greca, I. (2019). ¿Qué actitudes hacia la ciencia posee el alumnado de Educación Primaria que participa en actividades científicas extracurriculares? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 3(1), 55-69. <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.1.4599>
- Tomas L., Rigano D. y Ritchie S. (2016). “Students’ Regulation of Their Emotions in a Science Classroom”, *Journal of Research in Science Teaching* 53(2), 234-260. <https://doi.org/10.1002/tea.21304>

- Uitto M., Jokikokko K. y Estola E. (2015). "Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014", *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Urbina, J. (2012). *La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud/Universidad de Manizales-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130402114226/TesisJesusUrbinaCardenas.pdf>
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. En I Congreso Internacional Nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado. 5, 6 y 7 de septiembre. Barcelona, España.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Editorial Síntesis, S. A. (pp. 177-222).
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa S. A.
- Vázquez-Alonso, A. y Manassero, M. A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 247-271. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92040203>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotions*. New York: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1>
- Zembylas, M. (2002). "Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching", *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 79-103. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.10010>
- _____. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>
- Zimmerman, B. y Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D.-J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Nueva York: Routledge. <https://psycnet.apa.org/record/2010-06038-016>

INVESTIGACIONES

Percepción de las competencias docentes en Educación Secundaria: un análisis comparado desde la visión de los agentes implicados

Teacher competences' perception in Secondary Education:
a comparative analysis from the point of view of the agents involved

Lucía Sánchez-Tarazaga^a, Reina Ferrández-Berrueco^a

^a Universitat Jaume I, Castellón, España.
lvicente@uji.es, ferrande@uji.es

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción sobre la importancia de las competencias docentes en la etapa de Educación Secundaria desde una perspectiva comparativa múltiple: estudiantes de máster, egresados, profesorado universitario y docentes en activo (n=421). Para ello, se ha utilizado una metodología mixta, a través de un cuestionario diseñado ad hoc y un grupo de discusión, organizado sobre cuatro ámbitos de competencias: saber, saber hacer, saber estar y saber ser. Los resultados señalan que todos los colectivos otorgan una importancia alta a las competencias y que hay diferencias significativas entre los mismos. El grupo de los egresados es el que concede una valoración superior, lo que parece indicar que el máster tiene un efecto positivo en la concienciación de la importancia de un perfil docente basado en competencias.

Palabras clave: competencias del docente, educación secundaria, formación inicial docente, análisis comparativo.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyse the perception of the importance of teacher competences in Secondary Education from a multiple comparative perspective: masters students, graduates, university teachers and in-service teachers (n=421). To do this, a mixed methodology has been used through a purposely designed questionnaire and a discussion group, organised around four areas of competences: to know, know how to do, know how to live together, and know how to be. The results indicate that all the groups give high importance to the competences and there are significant differences between them. It is the group of graduates who give a higher value, which seems to indicate that the master's degree has a positive effect on awareness of the importance of a competency-based teaching profile.

Key words: Teacher competences, Secondary Education, Initial teacher education, Comparative analysis.

1. INTRODUCCIÓN

Las rápidas y numerosas transformaciones en el ámbito social, económico y laboral están condicionando las exigencias educativas y el rol que debe desempeñar el profesorado. La concepción de la enseñanza y del aprendizaje ha sufrido cambios con importantes consecuencias sobre la forma de entender el aprendizaje del alumnado y, por consiguiente, qué y cómo se debe enseñar, demandando una nueva profesionalidad docente (Day, 2005). Así, la sociedad del conocimiento, la globalización o el auge de la enseñanza híbrida derivada de la COVID19, exigen nuevas demandas para los docentes, quienes deben adaptarse a estos y futuros desafíos, teniendo que desarrollar un repertorio variado de competencias (Caena y Redecker, 2019; Comisión Europea, 2018). El término de competencia constituye la movilización de un conjunto de saberes, que combinan de forma integrada diferentes recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones) y que se ponen en práctica de forma adecuada en cada situación (Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014).

De lo expuesto arriba, no cabe duda de la relevancia que adquiere la formación inicial docente y la importancia de dotar al profesorado con los conocimientos y habilidades necesarias para lograr un sistema educativo adecuado a las demandas de cada momento (Cañadas *et al.*, 2018; Egido, 2017). Así, la capacitación del profesorado debe constituir un tema prioritario en la agenda educativa y el punto de partida de las políticas orientadas a la mejora (Darling-Hammond y Lieberman, 2012). La preparación de los docentes constituye un tema de preocupación global (Eurydice, 2018; OCDE, 2019; UNESCO, 2014). De hecho, desde organismos europeos (Comisión Europea, 2007, 2012) hace tiempo que se viene proponiendo la necesidad de integrar el perfil competencial en la carrera docente (que incluye la etapa de formación). No obstante, a pesar de otorgarle relevancia y la proliferación de investigaciones en este campo, no acaba de traducirse en políticas o reformas sustantivas (Prats, 2019), explicado en parte porque esa dimensión competencial no parece tan sencilla de incorporar (Caena y Redecker, 2019).

En el caso concreto de España, a partir de la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior y la LOE (2006), se configuró el Máster de Formación del Profesorado (máster de secundaria), que cuenta actualmente con una vigencia de algo más de una década. Este programa, constituido bajo un esquema consecutivo, recoge las competencias que los futuros docentes deben acreditar al finalizar el mismo. A pesar de que su incorporación ha supuesto cierto avance con respecto al modelo formativo anterior (denominado CAP), arroja más sombras que luces en lo que se refiere a la preparación del profesorado bajo un perfil competencial, entre otras carencias. El diseño de un curriculum formativo basado en competencias supone un reto (Gairín, 2011), especialmente poder conseguirlo en un año que dura el máster y con la herencia del CAP, pues tuvo una vigencia de más de 25 años.

2. ANTECEDENTES

En primer lugar, queremos retomar algunas investigaciones anteriores en este campo, que sirven como antecedentes de nuestro estudio.

Por un lado, se ha analizado de estudios que tienen por objeto la percepción de un conjunto amplio de competencias. Así, en el trabajo de Manso y Martín (2014), se

estudian, a través de un cuestionario a estudiantes, profesorado de máster y docentes en activo (n=543), diferentes cuestiones sobre el desarrollo del máster y su percepción sobre las competencias generales. Los hallazgos ponen de manifiesto que lo que más se valora es saber la didáctica específica y son los estudiantes los que más importancia le siguen dando a los conocimientos de la materia. En Serrano y Pontes (2015) se analizan las competencias adquiridas por los estudiantes de máster (n=353) y otorgan un nivel moderado-bajo a la consecución de las competencias global del máster. Se detectaron con mayor deficiencia la competencia de desarrollo de vínculos de colaboración con otros profesionales del ámbito educativo, la tutoría, así como estrategias de convivencia y disciplina. Más recientemente, queremos destacar dos trabajos que tienen una finalidad similar y también han ido dirigidos al mismo colectivo. De una parte, en Sarceda-Gorgoso *et al.* (2020) se aborda un análisis pre-test (n=210) post-test (n=131) y se concluye que hay una mejora en la autopercepción del desarrollo competencial. De otra parte, el trabajo de Sola *et al.* (2020), también indaga acerca de la importancia de las competencias docentes (n=410). Los resultados evidencian la relevancia que otorgan a las mismas, especialmente a adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante, el fomento de su espíritu crítico y reflexivo así como los procesos de interacción y comunicación en el aula. En menor medida consideran relevantes los conocimientos curriculares, de normativa o de historia de la profesión docente.

Por otro lado, también encontramos estudios más focalizados sobre alguna competencia en particular. Por ejemplo, en un trabajo de Torrecilla *et al.* (2014) a estudiantes del máster (n=60), analizan su percepción sobre las competencias informacionales y de resolución de conflictos. Los resultados indican que en el ámbito del saber y saber hacer son muy positivos, quedando menos trabajado las dimensiones del saber ser-estar. En Torrijos *et al.* (2016) miden el desarrollo de la competencia emocional por los estudiantes de máster (n=25), y destacan su importancia y satisfacción hacia este tipo de habilidades, tanto para hacer frente a su quehacer diario como para su bienestar emocional y personal. Por último, Ojeda-Delgado *et al.* (2018), evalúan la percepción de los egresados (n=155) sobre las competencias sociales y personales y se concluye que estos no tienen consolidadas las competencias analizadas, demostrando mayores carencias en las habilidades sociales.

Además de estos estudios de corte empírico, se añaden otros recientes de corte más teórico (Bolívar y Pérez-García, 2019; Escudero *et al.*, 2019; López *et al.*, 2020; Manso *et al.*, 2019; Nóvoa *et al.*, 2019; Sánchez-Tarazaga, 2019). Todos ellos coinciden en subrayar las posibilidades de mejora que presenta el máster de secundaria en España. Además, la mayoría de estos trabajos manifiestan la importancia de atender la formación inicial como defensa de la calidad de la profesión docente y la necesidad de preparar al profesorado en las competencias necesarias para el siglo XXI. La revisión de estas investigaciones no es definitiva, pero dan cuenta de la relevancia que tiene la formación del profesorado y las competencias docentes en la etapa de secundaria (Serrano y Pontes, 2015).

No obstante, encontramos como limitación, salvo alguna excepción (como Manso y Martín, 2014) que se trata de investigaciones parciales, con clara predominancia de únicamente la percepción del alumnado y diseñados bajo enfoques cuantitativos. Además, diversos autores (Manso *et al.*, 2019; Serrano, 2013) vienen reclamando incrementar la evidencia empírica sobre la preparación docente y las competencias profesionales que permitan proponer mejoras en la formación inicial del profesorado de secundaria.

Consideramos por ello que desde la investigación que presentamos, con una metodología mixta y la opinión procedente de cuatro colectivos de docentes, podemos contribuir a comprender mejor dicha formación desde una perspectiva participativa y global. En concreto, en este trabajo, que forma parte de un estudio más amplio, presentamos los resultados de una investigación centrada en conocer la percepción de los diferentes colectivos docentes sobre las competencias profesionales desarrolladas en el máster de secundaria español, con la finalidad última de analizar las fortalezas y debilidades del programa.

3. EL PERFIL DOCENTE BASADO EN COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La etapa de Educación Secundaria en España se configura como el periodo de formación obligatoria (alumnado entre los 12 a los 16 años) y postobligatoria (de 16 a 18 años). Se trata de un tramo especialmente complejo (Escudero *et al.*, 2019) y difícil de integrar en el sistema educativo (Marcelo y Vaillant, 2018). En ella se hacen visibles los debates esenciales de la educación, tales como el sentido y la finalidad de la escuela, el tipo de currículo o la inclusión educativa, entre otros.

Además de los desafíos sociales y educativos que comparte con otras etapas, está caracterizada por docentes especialistas, ya que han sido formados en escuelas universitarias bajo una línea que ha priorizado el conocimiento disciplinar (Bolívar y Pérez-García, 2019). Sin embargo, la profesionalidad a la que antes nos referíamos, pasa por formar a docentes competentes que puedan hacer frente a las demandas de hoy en día. Este perfil, se puede concretar en un marco profesional en el que están recogidas sus competencias, que le configuran como docente y le permiten desempeñar adecuadamente la tarea de enseñar en este nuevo escenario que hemos descrito (Fuentes *et al.*, 2019; Moya y Manso, 2019).

Así, el máster de secundaria tiene como finalidad que el profesorado sepa activar adecuadamente un dispositivo de competencias de orden cognitivo y metodológico, pero también social y emocional. Es lo que muchos autores han conceptualizado en varias dimensiones: saber, saber hacer, saber estar y saber ser, cuyo contenido ya abordamos en una investigación previa (Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014). Estas dimensiones constituyen el eje de esta investigación y por ello consideramos conveniente aclarar, si bien de manera sucinta, cada uno de sus componentes.

En primer lugar, el saber o la competencia científica se relaciona con el dominio y profundidad de los conceptos de su disciplina, así como didáctico-pedagógicos. En segundo lugar, el saber hacer tiene que ver con la competencia metodológica en diferentes aspectos como gestión de clima y aula, uso de las tecnologías digitales, atención de la diversidad, etc. En tercer lugar, la dimensión del saber estar o competencia social incluye las capacidades que le permiten relacionarse y colaborar con otras personas. En cuarto lugar, el componente del saber ser se relaciona con la dimensión personal del docente, pues implica el dominio y control sobre las propias emociones, así como saber interpretar los sentimientos de los otros y actuar en consecuencia.

4. MÉTODO

4.1. OBJETIVO

Esta investigación tiene como objetivo contrastar el grado de importancia que tienen las competencias docentes desde la perspectiva de sus implicados, estudiantes y egresados del máster, su profesorado y docentes de secundaria en activo.

4.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Esta investigación se sitúa en el estudio de un caso de tipo instrumental (Ragin, 2011; Stake, 2013) y diseño para un solo caso (Yin, 2003), con la finalidad de acercarnos al hecho educativo de forma que permita una mejor comprensión y mejora de este. Desde el punto de vista del método de la investigación y las técnicas de recogida de datos utilizadas, el trabajo combina el análisis descriptivo e inferencial con el análisis de contenido del grupo de discusión.

De esta manera, abordamos la investigación desde un posicionamiento mixto, de complementariedad metodológica con la finalidad de proporcionar una visión de la realidad educativa más completa. Al mismo tiempo, también se puede considerar este enfoque metodológico una aproximación a la característica de validez interna, pues implica el contraste de información y aportar mayor profundidad a la investigación (Cohen y Manion, 2002).

4.3. MUESTRA

La muestra inicial está conformada por cuatro colectivos (Tabla 1). El cuestionario se ha administrado en una de las primeras asignaturas obligatorias a todos los estudiantes del máster, a todos los docentes de secundaria de la provincia a través del Centro de Formación del Profesorado (CEFIRE), a todos los egresados del curso mediante una encuesta al solicitar el título y, finalmente, a todo el profesorado del máster a través de correo electrónico. Se ha obtenido un total de 421 respuestas, que se enmarcan en un muestreo no probabilístico y fortuito, con una representatividad del 95%.

Tabla 1. Distribución de la muestra

Colectivo	Muestra	Población	Representatividad
Docentes de secundaria	136	1990	Sí (95%, con error 8,1%)
Estudiantes del máster	92	180	Sí (95%, con error 8,1%)
	78	180	
Egresados del máster	63	102	Sí (95%, con error 7,7%)
Profesorado del máster	52	64	Sí (95%, con error 5,9%)

El grupo de discusión estuvo formado por diez participantes (Tabla 2), que representan al colectivo de estudiantes y egresados del máster, su profesorado, docentes de secundaria en activo, así como un representante de la inspección. La selección de la muestra se hizo atendiendo al criterio de que el grupo estuviera formado por personas que representen a su población de referencia. A todas ellas se les informó del objetivo de la investigación y participaron de forma voluntaria.

Tabla 2. Selección de participantes para el grupo de discusión

Colectivo	Código
Egresado (G ³ e Historia)	GD-E1
Egresado (G ³ e Historia)	GD-E2
Profesor máster	GD-P1
Profesor máster	GD-P2
Profesor máster	GD-P3
Egresado (Tecnología Informática)	GD-E3
Egresado (Matemáticas)	GD-E4
Docente de secundaria	GD-D1
Docente de secundaria	GD-D2
Representante de la Inspección educativa	GD-INS

4.4. INSTRUMENTO

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario ad hoc, elaborado a partir de la propuesta de Tribó (2008), fundamentada en otros estudios educativos de referencia (Delors, 1996; González y Wagenaar, 2003). Las preguntas sustantivas (las referentes a la cuestión investigada) han sido formuladas a partir de un glosario de 44 competencias docentes, agrupadas en cuatro ámbitos (Tabla 3). Estas competencias tienen, además, su correspondencia con las que recoge el Real Decreto 1393/2007 y las del máster de Secundaria de la Universitat Jaume I de Castellón (España). El tipo de preguntas están configuradas en formato de escala de tipo Likert con cuatro niveles de respuesta según el grado de importancia (donde el valor 0 se corresponde con nada importante y, el valor 3, muy importante). Así mismo, incluye algunas cuestiones contextuales como edad, años de experiencia (en caso del profesorado) o especialidad del máster (para estudiantes).

Tabla 3. Dimensiones y competencias docentes del cuestionario

Ámbito	Competencias
1. Saber – Competencias científicas	1.1. Conocer los contenidos de la materia que imparto 1.2. Estar actualizado sobre las novedades en la materia 1.3. Conocer la historia y evolución de la materia de la que soy profesor 1.4. Saber transferir mis conocimientos para que el alumno aprenda 1.5. Saber planificar y organizar los contenidos 1.6. Tener formación en pedagogía y psicología aplicada a jóvenes 1.7. Conocer estrategias educativas innovadoras 1.8. Conocer las TIC (nuevas tecnologías, Internet) 1.9. Tener un alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales 1.10. Conocer una lengua extranjera para poder dar clases (inglés)
2. Saber hacer – Competencias metodológicas	2.1. Gestionar el clima del aula (ambiente de trabajo, confianza, diálogo...) 2.2. Aplicar estrategias para que los alumnos trabajen en grupo 2.3. Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase 2.4. Dar respuesta a los problemas de diversidad en el aula 2.5. Elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas 2.6. Saber resolver conflictos dentro del aula 2.7. Desarrollar las tutorías y saber orientar académica y profesionalmente 2.8. Introducir elementos de mejora, tras una reflexión sobre mi práctica 2.9. Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales 2.10. Utilizar diferentes técnicas y sistemas de evaluación del alumnado 2.11. Explorar conocimientos previos del alumno mediante evaluación inicial 2.12. Realizar un seguimiento del grado de aprendizaje de los alumnos 2.13. Utilizar la evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje 2.14. Diseñar una programación didáctica 2.15. Saber elaborar materiales didácticos 2.16. Dominar las TIC para utilizarlas como recurso en clase 2.17. Educar al alumnado para la información y comunicación tecnológica
3. Saber estar – Competencias sociales	3.1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia 3.2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica 3.3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa 3.4. Trabajar en equipo con otros profesionales 3.5. Participar en los proyectos del centro (Plan Acción Tutorial, Calidad...) 3.6. Facilitar la comunicación con alumnos y familias 3.7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo 3.8. Fomentar la relación del centro educativo con los agentes del entorno 3.9. Participar en proyectos de investigación educativa
4. Saber ser – Competencias personales	4.1. Tener un buen conocimiento de mi mismo y de mis capacidades 4.2. Saber tomar decisiones individualmente 4.3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario 4.4. Fomentar un clima basado en el respeto y en la libertad de expresión 4.5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración 4.6. Educar en valores a los alumnos (y ser consciente de ello) 4.7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado 4.8. Mostrar capacidad de relación y comunicación

El instrumento cumple con las propiedades psicométricas requeridas en la investigación educativa, a nivel de fiabilidad y validez. Para la fiabilidad se procedió a calcular el Alpha de Cronbach, cuyos resultados arrojan valores satisfactorios. En lo que respecta a la validez, se realizó un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación oblicua, pues no existía base para pensar en la independencia de los factores. Además, se calculó el KMO y la prueba de esfericidad de Barlett, demostrando con los datos obtenidos de que se trata de un modelo pertinente para explicar los datos (Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruero, 2022).

Otra técnica empleada ha sido el grupo de discusión ya que permite recopilar información relevante sobre el problema de investigación (Massot, Dorio y Sabariego, 2012), facilitando una discusión para contrastar las opiniones de los participantes más que entrevistarles. En este caso, se ha utilizado un guion de preguntas semiestructurado. La sesión se grabó en audio con expreso consentimiento de los informantes. En la Tabla 4 se ofrece un resumen de los instrumentos y los informantes.

Tabla 4. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Técnica	Instrumento	Informantes
Encuesta	Cuestionario sobre competencias docentes	Profesorado de secundaria en activo (“docentes de secundaria”) Estudiantado del máster: inicio de curso (“estudiantes”) Estudiantado del máster: final de curso (“egresados”) Profesorado del Máster (“profesorado del máster”)
Grupo de discusión	Guión de preguntas semiestructurado	Profesorado de secundaria en activo Egresados del máster Profesorado del Máster Inspección educativa

4.5. ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo el análisis de datos cuantitativo, se ha utilizado un análisis descriptivo y de varianza (ANOVA) así como los contrastes de comparaciones múltiples post-hoc. En este caso, si se cumple la condición de igualdad de varianzas (homocedasticidad), se ha calculado la prueba de Scheffé (pues el número de respuestas es diferente en cada muestra). Para aquellos casos en los que no se confirma dicha homogeneidad, se ha aplicado T2 de Tamhane. Para su análisis, se ha utilizado el programa SPSS v23.

En lo que respecta al cualitativo, se ha realizado un análisis de contenido (Miles y Huberman, 1994) procedente del grupo de discusión, mediante el software Atlas.ti, siguiendo una lógica mixta deductiva-inductiva. Los datos han sido codificados y se ha empleado un sistema de códigos para identificar las narrativas de los participantes.

5. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de la investigación, comenzando con los datos cuantitativos del cuestionario y, seguidamente, la información procedente del grupo de discusión.

5.1. RESULTADOS PROCEDENTES DEL CUESTIONARIO

Los resultados obtenidos pueden visualizarse en la Tabla 5, que recoge para cada colectivo, además de los descriptivos, entre qué colectivos es estadísticamente significativa la diferencia en la valoración que otorgan a las competencias docentes. A continuación, extraemos los datos más relevantes del análisis tanto a nivel global como por dimensiones de cada competencia.

Tabla 5. Resultados globales (ANOVA)

Ítem	Docentes secundaria (1)			Estudiantes máster (2)			Profesores máster (3)			Egresados máster (4)			Sig.	Par
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
Total	136	2,51	,325	170	2,56	,278	52	2,47	,422	63	2,72	,260	99%	1-4 99% 2-4 99% 3-4
Saber*	136	2,50	,303	170	2,54	,281	52	2,46	,340	63	2,68	,293	99%	1-4 99% 2-4 99% 3-4
Saber hacer	136	2,48	,397	170	2,55	,330	52	2,54	,459	63	2,74	,262	99%	1-4 99% 2-4 95% 3-4
Saber estar	136	2,40	,415	169	2,48	,387	52	2,34	,621	63	2,67	,357	99%	1-4 99% 2-4 99% 3-4
Saber ser	136	2,68	,321	169	2,70	,298	52	2,51	,550	63	2,78	,321	95%	3-4

El símbolo (*) implica que la homogeneidad de varianzas corresponde a $p > .05$. En caso contrario corresponde a $p < .05$

En la valoración total, todos los colectivos coinciden en otorgar mayor importancia a la competencia del saber ser y, la que menos, al saber estar, si bien en todos los casos se trata de puntuaciones altas o muy altas (superiores a 2,50 sobre una escala de 3).

En la comparación por colectivos hay diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de secundaria, el alumnado y profesorado del máster y los egresados, a favor de estos últimos que otorgan una media de 2,72, una puntuación muy alta.

Atendiendo a cada dimensión de competencia, obtenemos diferencias de nuevo de los tres colectivos y a favor de los egresados, de forma que son ellos los que más importancia

dan al Saber ($M=2,68$), al Saber hacer ($M=2,74$) y al Saber estar ($M=2,67$). Con relación a la dimensión del Saber ser, únicamente hallamos diferencias significativas (al 95%) entre el profesorado del máster y sus egresados, quienes vuelven a conceder una valoración superior ($M=2,78$).

En las próximas líneas realizamos un análisis para cada subdimensión de competencia (saber, saber hacer, saber estar y saber ser).

5.1.1. Competencia del saber

En la mayoría de los casos de la dimensión del saber, las puntuaciones más altas corresponden a los titulados (Tabla 6), a excepción de la que se refiere a los *contenidos de la materia* (ítem 1.1), que es significativamente más alto en el caso de los docentes de secundaria en activo. Esto puede ser debido a la predominancia de este colectivo de una práctica docente basada en la concepción de que lo que más importa es la transmisión de conocimientos. Y, al mismo tiempo, de una formación permanente que parece mostrarse como conservadora y poco estimuladora del cambio en las prácticas hacia metodologías que superen el énfasis en los contenidos de la materia.

Esta evidencia se confirma también cuando comparamos docentes de secundaria-egresados, pues encontramos que cuando son ítems relativos a los contenidos de la materia, sus novedades y evolución en el tiempo puntúan más altos los primeros. Por otro lado, cuando nos fijamos en conocer otros elementos como formación en pedagogía y psicología, o bien estrategias innovadoras, son los egresados quienes lo valoran por encima.

Por último, en todos los casos de comparación entre estudiantes y egresados, la mejor puntuación corresponde a los segundos, a excepción del ítem 1.1, lo que puede significar que el máster contribuye a fomentar la importancia de un perfil docente basado en competencias (más allá de saberse los contenidos de la asignatura).

Tabla 6. ANOVA de las competencias del Saber

Ítem	Docentes secundaria (1)			Estudiantes máster (2)			Profesores máster (3)			Egresados máster (4)			Sig. (%)	Par
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
1.1	136	2,93	,278	170	2,70	,472	52	2,73	,448	63	2,67	,596	99 99 99	1-4 2-4 3-4
1.2	135	2,79	,430	170	2,68	,515	52	2,69	,579	63	2,79	,408	99 99 99	1-2 1-3 1-4
1.3	135	2,32	,698	170	2,02	,734	52	2,19	,841	63	2,38	,750	99 99	1-2 2-4
1.4	135	2,96	,226	170	2,95	,212	52	2,85	,415	63	2,92	,326	No	-
1.5	136	2,87	,332	169	2,83	,378	52	2,58	,667	62	2,92	,275	95 99	1-3 3-4

Ítem	Docentes secundaria (1)			Estudiantes máster (2)			Profesores máster (3)			Egresados máster (4)			Sig. (%)	Par
1.6	135	2,25	,770	170	2,49	,618	52	2,37	,742	63	2,78	,490	95 99 99 99	1-2 1-4 2-4 3-4
1.7	135	2,42	,663	170	2,64	,571	52	2,63	,658	63	2,79	,446	95 99	1-2 1-4
1.8	135	2,50	,558	170	2,54	,567	52	2,58	,667	63	2,73	,482	95	1-4
1.9	136	2,35	,705	170	2,28	,722	51	2,24	,862	63	2,59	,638	95	2-4
1.10*	134	1,58	,887	170	2,18	,882	52	1,75	1,007	63	2,21	,953	99 99 95	1-2 1-4 2-3

El símbolo (*) implica que la homogeneidad de varianzas corresponde a $p > .05$. En caso contrario corresponde a $p < .05$

5.1.2. Competencia del saber hacer

En lo que respecta al ámbito del saber hacer, en prácticamente todos los casos las puntuaciones más altas corresponden de nuevo a los titulados (Tabla 7), a excepción de la *gestión del clima de aula* (ítem 2.1), que es significativamente más baja en dicho colectivo (si bien en este caso ya hemos analizado de que no hay homogeneidad en las respuestas). De alguna manera sorprende este resultado y podríamos pensar que pueda ser debido a que no se ha transmitido suficiente durante el programa formativo la relevancia que adquiere esta competencia. No obstante, comprobamos otros ítems relacionados con el clima de la clase (por ejemplo, los ítems 2.3 o 2.6) y siguen siendo los egresados los que valoran por encima de los otros colectivos con los que se hallan diferencias estadísticamente significativas.

Por tanto, de la comparación realizada entre estudiantes al comienzo de la formación y al final de esta, la mejor puntuación corresponde también a los egresados, especialmente con las competencias relacionadas con *trabajo en grupo y cohesión, didáctica general y aplicada a necesidades educativas especiales, evaluación formativa, función tutorial y aprendizaje de TIC*.

Tabla 7. ANOVA de las competencias del Saber hacer

Ítem	Docentes secundaria (1)			Estudiantes máster (2)			Profesores máster (3)			Egresados máster (4)			Sig. (%)	Par
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
2.1	135	2,89	,315	170	2,89	,316	52	2,79	,412	63	1,95	,771	99 99 99	1-4 2-4 3-4
2.2	135	2,30	,724	170	2,46	,607	52	2,63	,595	63	2,95	,215	99 99 99 99	1-3 1-4 2-4 3-4
2.3	136	2,49	,632	170	2,55	,555	52	2,50	,672	63	2,78	,456	99 95	1-4 2-4
2.4	133	2,57	,541	170	2,68	,517	51	2,63	,692	62	2,74	,477	No	-
2.5	132	2,37	,623	169	2,63	,530	52	2,37	,793	62	2,85	,399	99 99 99 99	1-2 1-4 2-4 3-4
2.6	133	2,78	,414	169	2,83	,373	51	2,47	,784	63	2,86	,396	95 95	2-3 3-4
2.7	134	2,37	,657	169	2,47	,608	52	2,38	,796	63	2,90	,346	99 99 99	1-4 2-4 3-4
2.8	136	2,72	,497	170	2,61	,589	52	2,73	,490	63	2,70	,528	No	-
2.9	133	2,67	,574	169	2,67	,520	52	2,69	,579	63	2,83	,383	No	-
2.10	135	2,44	,569	170	2,47	,577	52	2,60	,634	63	2,84	,368	99 99	1-4 2-4
2.11	132	2,23	,719	170	2,44	,614	52	2,37	,768	62	2,79	,449	95 99 99 99	1-2 1-4 2-4 3-4
2.12	132	2,49	,586	169	2,62	,510	52	2,58	,637	63	2,76	,429	99	1-4
2.13	135	2,47	,644	168	2,37	,634	51	2,61	,695	63	2,78	,419	99 99	1-4 2-4
2.14	135	2,19	,714	170	2,44	,643	52	2,42	,871	63	2,79	,408	99 99 99 95	1-2 1-4 2-4 3-4
2.15	136	2,46	,698	170	2,57	,542	51	2,51	,731	63	2,68	,591	No	-
2.16	135	2,40	,613	170	2,35	,656	51	2,51	,579	63	2,84	,368	99 99 95	1-4 2-4 3-4
2.17*	135	2,31	,640	169	2,34	,616	52	2,46	,699	63	2,59	,528	95	1-4

El símbolo (*) implica que la homogeneidad de varianzas corresponde a $p > ,05$. En caso contrario corresponde a $p < ,05$

5.1.3. Competencia del saber estar

En ese último apartado analizados las dimensiones interpersonales, es decir, el saber estar. En este caso, los egresados vuelven a puntuar por encima del resto de colectivos (Tabla 8), por lo que parece que están más concienciados hacia la *implicación y colaboración con otros*, mediante el *trabajo en equipo* y el *compromiso de participar en proyectos del centro*, así como en *proyectos de investigación educativa*. En el ítem 3.6 (*comunicación con alumnado y familias*) únicamente hay diferencias entre los estudiantes del máster y su profesorado, siendo los primeros los que lo valoran bastante mejor (M=2,70).

Tabla 8. ANOVA de las competencias del Saber estar

Ítem	Docentes secundaria (1)			Estudiantes máster (2)			Profesores máster (3)			Egresados máster (4)			Sig. (%)	Par
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
3.1*	135	2,50	,584	169	2,57	,563	52	2,48	,727	63	2,59	,586	No	-
3.2	135	2,57	,605	169	2,64	,551	52	2,65	,653	63	2,75	,439	No	-
3.3	134	2,54	,557	169	2,52	,536	52	2,50	,754	63	2,76	,429	95 99	1-4 2-4
3.4	135	2,47	,596	169	2,56	,555	51	2,53	,644	63	2,76	,429	99 95	1-4 2-4
3.5	134	2,24	,662	169	2,37	,652	52	2,21	,915	62	2,81	,398	99 99 99	1-4 2-4 3-4
3.6	134	2,54	,584	169	2,70	,486	52	2,23	,962	63	2,46	,692	99	2-3
3.7	136	2,39	,646	169	2,38	,655	52	2,02	1,00	63	2,76	,465	99 99 99	1-4 2-4 3-4
3.8	132	2,27	,652	169	2,33	,615	52	2,12	,983	63	2,59	,586	99 95 95	1-4 2-4 3-4
3.9	136	2,10	,687	169	2,21	,709	50	2,28	,858	62	2,56	,617	99 99	1-4 2-4

El símbolo (*) implica que la homogeneidad de varianzas corresponde a $p > .05$. En caso contrario corresponde a $p < .05$

5.1.4. Competencia del saber ser

Por último, abordamos las competencias incluidas en el saber ser. En síntesis, los egresados también valoran mejor los ítems vinculados a la dimensión del Saber ser por encima del resto de colectivos (Tabla 9). En este caso, parece que muestren una actitud más abierta y de predisposición, tanto para *asumir responsabilidades* y un *liderazgo* como para seguir *desarrollándose a lo largo del ejercicio profesional*.

También merece atención una dimensión de la inteligencia emocional que es la relativa al *autocontrol* (ítem 4.5), donde el profesorado del máster es el que más bajo la puntúa con respecto a los otros tres grupos, quizá porque desde la academia no se fomenta suficiente. De todas formas, a pesar de que no le den tanta relevancia dicho colectivo, los egresados la siguen puntuando como muy alta por lo que parece no tener demasiado impacto en el programa de formación inicial en cuestión.

Tabla 9. ANOVA de las competencias del Saber ser

Ítem	Docentes secundaria (1)			Estudiantes máster (2)			Profesores máster (3)			Egresados máster (4)			Sig. (%)	Par
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
4.1	136	2,68	,526	169	2,74	,491	52	2,60	,569	63	2,56	,642	No	-
4.2	135	2,70	,508	169	2,69	,537	52	2,48	,700	63	2,79	,446	95	3-4
4.3	134	2,41	,603	169	2,38	,664	52	2,17	,834	63	2,78	,456	99 99 99	1-4 2-4 3-4
4.4	133	2,83	,399	169	2,82	,383	51	2,65	,594	63	2,65	,544	No	-
4.5	136	2,83	,376	169	2,75	,450	52	2,42	,801	63	2,90	,296	99 95 95 99	1-3 2-3 2-4 3-4
4.6	136	2,74	,471	169	2,81	,393	52	2,56	,698	62	2,82	,463	No	-
4.7	136	2,64	,526	169	2,65	,514	51	2,61	,666	63	2,87	,381	99 99	1-4 2-4
4.8	136	2,64	,497	169	2,73	,497	52	2,63	,627	63	2,84	,368	99	1-4

5.2. RESULTADOS PROCEDENTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

En este apartado procedemos a abordar la información que emerge del grupo de discusión, siguiendo las dimensiones de cada competencia, tal y como hemos hecho con los resultados de los cuestionarios.

5.2.1. Competencia del saber

Se continúa dando importancia a la transmisión de saberes teóricos, incluso en alguna especialidad del máster porque son fáciles de enseñar y porque tradicionalmente son los que han tenido más peso:

“Los saberes conceptuales de contenidos los puedes controlar (...) Entonces como eso lo controlas es muy importante” (...) nosotros mismos es a lo que más horas conscientemente le hemos dedicado” (GD-P1).

“...yo, haciendo la especialidad de matemáticas...pues hubo quien actualizó sus conocimientos de matemáticas de Secundaria y Bachillerato” (GA-E4).

Además, se manifiesta cierta preocupación por la falta de preparación de contenidos del alumnado que cursa el máster, si bien hay disparidad de opiniones según la especialidad del profesor:

“...la competencia del saber y del saber hacer se da por sentado y hay como una especie de dilema (...) Ahora yo veo una tendencia un poco péndulo a todo está en el ordenador, no hace falta que nuestros alumnos sepan de la materia en sí (...) Y yo encuentro que no se puede dar por sentado, que está cayendo en picado lo que son los contenidos” (GD-P3).

“En mi especialidad yo veo al contrario, me da la sensación de que viene gente muy preparada en lo suyo, gente muy *crack*, químicos, físicos, matemáticos... Los veo muy preparados, que controlan un montón” (GD-P2).

También a través de la voz de los egresados se percibe cómo los docentes de secundaria siguen dando peso a esta dimensión clásica del profesorado, que además la asocian al libro de texto como único recurso pedagógico:

“Mi tutor además cuando le entregué yo la unidad didáctica, bueno las unidades didácticas que se supone que iba a dar, la primera pregunta que me hizo fue (...) Me dijo ¿por qué no hay nada del libro? O sea, la pregunta fue que no hay nada del libro (...) Pero ¿cómo un profesor te puede preguntar...? El libro es una herramienta al mundo, pero no es todo. Y los contenidos, para llegar a esos contenidos técnicos y de saber, sí puedes utilizarlos como punto de partida el libro, pero otras cosas también” (GD-E2).

5.2.2. Competencia del saber hacer

El foco de la metodología ha sido un factor destacado positivamente por los egresados, pero algo criticado por sus formadores:

“Era todo metodología, que a mi me fue muy bien. Luego lo he aplicado mucho en mi TFM y aprendes de la clase magistral de toda la vida y aprendes otro tipo de métodos que yo desconocía realmente” (GD-E1).

“...las metodológicas se trabajan bastante en el máster y, bajo mi punto de vista, a veces demasiado quitándole importancia a esas otras” [saber estar y saber ser] (GD-P2).

No obstante, en lo que coinciden los egresados de diferentes cursos es el planteamiento excesivamente teórico de esta competencia, manifestando así la desconexión de ese saber hacer con la realidad del aula:

“...no se prepara para cómo solucionar específicamente un problema (...) crear problemas reales del día a día, de la práctica docente: ¿Qué harías con una persona que tiene...? ¿Cómo transformarías el temario para una persona que tiene TDA? (...). Eso es el problema que hay...y sobre eso hay muy pocas asignaturas que inciden. Y si inciden es muy poco. Yo he echado en falta...” (GD-E2).

“...al principio del máster ves cosas, muchas prácticas y actividades que podrías hacer, todo muy teórico y muy bonito y cuando llegas a las prácticas dices: “Dios mío, todo lo que me han explicado cómo se puede aplicar aquí”, ¿no? Entonces pues tener contacto de esa realidad, ¿no?” (GD-E3).

5.2.3. Competencia del saber estar

La competencia social es poco nombrada en el discurso porque, en general, los participantes la consideran juntamente con la competencia del saber ser, lo que podemos deducir que son percibidas como una misma dimensión:

“Entonces creo que el gran olvidado ¿no? Es el saber estar y el saber ser” (GD-P2).

“Los otros dos saberes no los controlas tan fácilmente” [saber estar y saber ser] (GD-P1).

No obstante, en alguna ocasión la nombran indicando que sí que se incide sobre la misma en algún módulo, aunque sea de forma implícita, si bien algún aspecto como enseñar a coordinarse se podría trabajar más:

“Hay asignaturas que están muy encaminadas al saber estar, al control emocional por ejemplo, toma de decisión, sobre todo” (GD-E1).

“...yo pienso, ojalá eso fuera siempre así...que cuando damos clases en los módulos no solo estamos enseñando a ver el contenido de lo que sea, sino la manera en la que nos enfrentamos a lo que pasa en el aula, yo pienso que ahí donde estás ofreciendo no una receta pero sí maneras de ser y de estar” (GD-P3).

“...qué faltaría en la formación del profesorado y de pronto hemos empezado a hablar de “claro, como no nos coordinamos...” “porque si no te coordinas”, pues fíjate eso tan fácil es algo que en el máster no se enseña” (GD-P1).

5.2.4. Competencia del saber ser

Los relatos de los participantes evidencian un consenso en otorgar a la competencia personal como la más importante en el docente de secundaria y un rasgo definitorio del profesor excelente. Sin embargo, se comentó que es la que menos se ha enseñado o trabajado:

“...yo creo también que la competencia personal o del saber ser, más que la más importante, es la que nos da la base (...)Se puede llegar a todo eso, hay que saber cómo, eso es lo que no nos dicen. Cómo se puede trabajar esas competencias emocionales

a través de las asignaturas propias de un currículum que impartimos (...) si es la más importante o la que creo más importante que estamos de acuerdo, ¿por qué no es la que tenemos como más asentada, más trabajada...?” (GD-E2).

“Pero hay ciertas cosas que a la hora de la formación a lo mejor no se les ha dado, no se les ve relevantes pero luego cuando se ve quiénes son los profesores excelentes se ve que sí que tiene esas características” (GD-P2).

En este sentido, el profesorado del máster cree que no se ha incidido tanto en esta dimensión del docente porque se desconoce cómo enseñarla o bien porque no se le ha otorgado la suficiente importancia:

“No se le ha dado importancia a la hora de enseñarlo porque no se sabe cómo enseñar” (GD-P1).

“...yo en las que menos segura me encuentro es en las que dice P1, en esas” [saber estar y saber ser] (GD-P3).

“Yo es que creo que le damos importancia quizá a lo que podamos saber menos. Entonces la competencia personal, el saber ser ¿no? Me parece que son muy importantes porque creo que muchos profesores no le dan importancia y no trabajan eso ¿no?” (GD-P2).

5.2.5. Comparación con el modelo formativo anterior

Si bien el análisis se ha centrado en las cuatro dimensiones de las competencias, también queremos incorporar la percepción de los diferentes colectivos sobre el cambio de programa del máster con respecto al CAP. En términos generales, todos los participantes concuerdan en concluir que supone un avance. En las próximas líneas lo ilustramos con diversas narrativas.

Por un lado, porque se estudian más contenidos y con una mayor dedicación:

“...en mi caso la diferencia con el CAP es brutal porque yo estoy en contacto con compañeros incluso de carrera que hicieron antes el CAP, yo no lo hice, hice el máster y es increíble la diferencia de...lógicamente por tiempo, por dedicación de tiempo. Pero también amplitud de contenidos” (GD-E4).

Por otro, porque se percibe mayor motivación de los que acceden al programa:

“y así como en los primeros años venía más gente para sacarse el CAP, pues veo ahora gente súper motivada” (...) Yo creo que cada vez tenemos mejores alumnos, no tenemos los alumnos que venían a hacer el CAP” (GD-P2).

Finalmente, por el incremento en la importancia de la estancia en prácticas en los institutos:

“Entonces al margen de la parte teórica o de la parte más conceptual del master yo creo que el baño de realidad que ofrece el máster hoy en día con el prácticum es una mejora pero muy muy sustancial, no tiene nada que ver con lo que nosotros hicimos” (GD-D1).

“Yo añadiría también no solo de observación del aula y luego en la práctica junto al tutor (...) Sino también de participar en esa vida del centro: a participar en las entrevistas con padres e incluso en el claustro o en una sesión de evaluación (...)” (GD-INS).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El nuevo contexto educativo y social y los rápidos cambios están exigiendo una ampliación de las funciones de los docentes, que se traduce en un perfil basado en competencias para atender a las demandas planteadas (Caena y Redecker, 2019; Comisión Europea, 2018; OCDE, 2019). En consecuencia, la carrera docente debe adecuarse a este planteamiento, siendo la etapa de la formación inicial clave para conseguir el comienzo del desarrollo competencial del profesorado. De hecho, la normativa española en Educación Secundaria establece como requisito, al igual que sucede en otros países, que se establezcan las metodologías oportunas para preparar a los docentes en competencias y se aseguren procedimientos para evaluar su adquisición.

La literatura analizada en el marco teórico ha puesto de manifiesto que el papel del profesorado y su formación están siendo un tema de preocupación en la actualidad. Sin embargo, hemos encontrado numerosas investigaciones en las que ponen en duda que la formación esté alcanzando los resultados deseados en relación con la adaptación al perfil docente basado en las competencias necesarias para ejercer su labor en el contexto actual. Todas estas consideraciones nos suscitaron una serie de interrogantes y nos llevó a determinar como objetivo de la investigación analizar desde una perspectiva comparada la relevancia que concede el profesorado a las competencias docentes y, en concreto, cómo se han integrado en el máster de secundaria de la Universitat Jaume I.

Para dar respuesta al mismo, hemos realizado un análisis de varianza (ANOVA) y contrastes de comparaciones múltiples post-hoc y un análisis de contenido del grupo de discusión entre los diferentes grupos involucrados. La lectura global de los resultados ha permitido constatar que los cuatro grupos analizados conceden una importancia alta a las competencias docentes. También consideran la competencia emocional como prioritaria, aunque sigue otorgándose relevancia al saber, especialmente por parte de los docentes de secundaria y estudiantes del máster. Al comparar los resultados por grupo, existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de secundaria, el alumnado y profesorado del máster con respecto a los egresados, a favor de estos últimos, quienes otorgan una puntuación media superior, en total ($M=2,72$), en el saber ($M=2,68$), saber hacer ($M=2,74$) y saber estar ($M=2,67$). En el saber ser, las diferencias solo se han registrado entre el profesorado del máster y los egresados, con una valoración por parte de estos también superior ($M=2,78$). Estos datos son coincidentes con las valoraciones que se desprenden del grupo de discusión, a través del cual se pudo constatar que las consideran muy relevantes, aunque se trabajan poco en el máster, debido a que se asumen como difíciles de enseñar.

El hecho de que los egresados hayan valorado los ítems por encima de los otros colectivos puede indicar que el máster tiene un efecto positivo en la concienciación de la importancia de un perfil docente basado en competencias. Sobre esta idea queremos abordar la discusión final organizada sobre tres aspectos clave.

En primer lugar, es destacable la importancia sustantiva que otorgan los egresados a la dimensión del saber ser y que sitúan en un nivel destacado las del saber hacer y saber estar, superando la concepción tradicional de perfil especialista que al principio caracterizábamos. Ahora bien, con esta reflexión no queremos afirmar que para ser docente no importen los conocimientos. Es más, sin un dominio de la materia resultaría muy cuestionable que se pudiera desarrollar una didáctica adecuada de la materia (Nóvoa et. al., 2019). No obstante, el acto pedagógico se ha vuelto más complejo (sociedad del conocimiento, heterogeneidad en las aulas, formación en competencias a lo largo de la vida, etc.) y se requiere de un repertorio más amplio de competencias.

En segundo lugar, esta diferencia entre egresados con el resto de los colectivos puede ser explicado por la relevancia que adquieren las prácticas profesionales. Es sabido que el aprendizaje de competencias exige su puesta en práctica en un contexto real para verificar el desempeño efectivo. El prácticum se postula, pues, como el escenario ideal pues el alumnado tiene la posibilidad de desarrollar las competencias de la profesión. Tal y como indica la Velle (2020), la transformación profesional ocurre durante y después del prácticum en la formación inicial docente. Por tanto, cuidar este espacio formativo resulta fundamental y parte de su éxito dependerá de que la colaboración entre universidad-centros se encuentre bien articulada.

En tercer lugar, se pueden reconocer ciertos avances del máster con respecto su antecesor el CAP. En este estudio se justifica, por un lado, por la mayor puntuación sobre el modelo competencial de los egresados con respecto a los docentes de secundaria; por otro, por el aumento del tiempo de prácticas en centros, mayor duración del programa y más contenidos, tal y como reflejan las diferentes voces en el grupo de discusión. Ahora bien, no se han recogido otros aspectos que dan cuenta de sus importantes debilidades, por no estar directamente relacionado con los objetivos del estudio. Se trata de cuestiones relacionadas con la falta de coordinación, la dificultad de conseguir una identidad profesional adecuada, el perfil de los tutores y centros de prácticas, la carencia de formación específica del profesorado del máster o la falta de conexión entre la teoría y la práctica. Estos elementos de mejora están siendo puestos sobre el debate educativo desde hace varios años (ANECA, 2012; Bolívar y Pérez-García, 2019; Escudero *et al.*, 2019; Santos y Lorenzo, 2015).

Por último, queremos hacer referencia a las limitaciones de nuestro estudio. La identificación de estas permite hacer una lectura prudente de los resultados, pero también plantear nuevos caminos sobre los que dirigir futuros estudios. Por un lado, se trata de un estudio centrado en un área geográfica concreta, cuyos datos no se pueden generalizar. Ahora bien, los hallazgos encontrados, en términos de incremento de la autopercepción en la formación en competencias son coincidentes con otras investigaciones apuntadas (Sarcedo-Gorgoso *et al.*, 2020; Solá *et al.*, 2020). Por ello, consideramos que este estudio puede ser tenido en cuenta en el contexto español para futuras investigaciones en este campo de la formación inicial docente, si bien sería necesario ampliar con nuevas evaluaciones periódicas, desarrollando así investigaciones de corte más longitudinal. Por otra parte, encontramos otra limitación, de carácter más técnico derivado del uso del cuestionario, que tiene que ver con la dificultad que supone la (auto)evaluación de las competencias (Amor y Serrano, 2018), por el cierto grado de desconocimiento de todo lo que implica. Tal y como recuerda Perrenoud (2004), las competencias tienen una naturaleza intangible y no son directamente observables, si bien pueden inferirse a partir de prácticas y comportamientos. En este sentido, se ha complementado con la técnica del grupo de discusión, si bien el propio término exige la utilización de otros instrumentos (como observación, entrevista en

profundidad o diario reflexivo) si lo que se desea es evaluar no solo su importancia, sino la puesta en acción de la competencia.

Como reflexión final queremos señalar que las competencias profesionales no se pueden desarrollar en el marco de un modelo de formación inicial breve y limitado. La complejidad de las competencias es tal que es muy poco probable que un estudiante las alcance todas o, al menos, que pueda desarrollarlas en la misma medida durante el máster. Por lo tanto, como se sugiere en otros trabajos (Comisión Europea, 2018; Manso y Sánchez-Tarazaga, 2018), es importante integrarlas en la carrera docente de forma que actúen como eje vertebrador, articulando así una política educativa coordinada que permita avanzar hacia el perfil docente basado en competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, I. y Serrano, R. (2018). Análisis y evaluación de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 9-19. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4137/5187>
- ANECA (2012). *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Análisis de situación y propuestas de mejora*. ANECA
- Bolívar, A. y Pérez-García, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos. En A. de la Herrán, J.M. Valle y J.L. Villena (Coords.) *¿Qué estamos haciendo mal en educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 39-66). Octaedro.
- Caena, F. y Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators, *Eur J Educ.*, 54, 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.1234>
- Cañadas, L., Santos-Pastor y Castejón, F.J. (2018). Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos de Evaluación. *Estudios Pedagógicos* 44(2), 111-126. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4143/5193>
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Comisión Europea (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - Mejorar la calidad de la formación del profesorado. [SEC(2007)931, SEC(2007)933] COM/2007/0392 final. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:008E:0012:0017:ES:PDF>
- Comisión Europea (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes (Commission staff working document)*, Estrasburgo, SWD(2012) 374 final. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Comisión Europea (2018). *Boosting teacher quality: Pathways to effective policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/95e81178-896b-11e8-ac6a-01aa75ed71a1>
- Darling-Hammond L. y Lieberman A. (2012). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. Routledge.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana UNESCO. <https://unesco.org/es/1996/10/10/la-educacion-encierra-un-tesoro-1996/>
- Egido, I. (2017). El prácticum como elemento clave en la iniciación al desarrollo profesional docente: debate y líneas de futuro. En H. Monarca y B. Thoilliez (coords.), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 133-147). Síntesis.

- Escudero, J., Campillo, M. y Sáez, J. (2019). El máster de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. http://www.uco.es/cde/pdf/actualidad/2018/La_profesion_docente_en_Europa.pdf
- Ferrández-Berruoco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en Educación Secundaria. Análisis del perfil del profesorado, *RELIEVE*, 20(1), art. 1. https://www.uv.es/RELIEVE/v20n1/RELIEVEv20n1_1eng.htm
- Fuentes, C., Sabido-Codina, J. y Albert, J.M. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 199-210. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón* 63(1), 93-108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final - Fase I Bilbao, Universidad de Deusto. http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/tuning_educational_structures_espanyol_0.pdf
- la Velle, L. (2020). Teacher education: the transformation of transitions in learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 141-144. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1737374>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- López, V., Yuste, R., Urkidi, P. y Losada, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 183-208. <https://doi.org/10.6018/educatio.413471>
- Manso, J. y Martín, E. (2014) Valoración del Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria: estudios de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 45-69. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6a45ac30-277d-4e83-adb9-077c7e4652c8/re36406-pdf.pdf>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2018). Competency Frameworks for Teachers: A Contribution from the European Education Policy. En M. Attard Tonna y J. Madalińska-Michalak (Eds.), *Teacher Education Policy and Practice: International Perspectives and Inspirations* (pp. 81-101). Warsaw: Foundation for the Development of the Education System. <http://czytelnia.frse.org.pl/teacher-education-policy-and-practice/>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una Formación Disruptiva de Docentes. 10 Claves para el Cambio*. Narcea
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moya, J.M. y Manso, J. (2019). *Profesión y profesionalidad docente*. ANELE.
- Nóvoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 212-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280>
- Ojeda-Delgado, M., Pino-Juste, M. y Soto-Carballo, J. (2018). Percepción de los estudiantes sobre las competencias sociales y personales adquiridas en el Máster en Educación Secundaria. *Journal of Psychology and Education*, 13(2), 131-141. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.164>
- OCDE (2019). *A flying start. Improving teacher preparation systems*. OCDE <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Prats, E. (2019). La formación inicial del profesorado en España: retos, incertidumbres y horizontes. En J. Manso (Coord.), *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 145-153). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-formacion-inicial-del-profesorado-en-espana-analisis-de-los-planes-de-estudios-tras-una-decada-desde-su-implementacion/espana-profesores/23106>
- Ragin, C. (2011). *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Sage.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, 30 de octubre de 2007, 44037-44048.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2019). Situación actual del MESOB en España: visión global de sus planes de estudios. En J. Manso (Coord.), *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 145-153). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-formacion-inicial-del-profesorado-en-espana-analisis-de-los-planes-de-estudios-tras-una-decada-desde-su-implementacion/espana-profesores/23106>
- Sánchez-Tarazaga, L. y Ferrández-Berruero, R. (2022). Validación de un cuestionario de competencias docentes para el profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 39,95-105. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.008>
- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4400/La%20Formacion%20del%20Profesorado%20de%20Educacion%20Secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarcedo-Gorgoso, M.C., Santos-González, M.C. y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.8260>
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Serrano, R. y Pontes A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Sola, J.M., Marín, J.A., Alonso, S. y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.
- Torrecilla, E.M., Martínez, F., Olmos, S. y Rodríguez, M.J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de Educación Secundaria: Competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 189-208. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41786>
- Torrijos, P., Hernández, J.P., Rodríguez, M.J. (2016). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: resultados de la aplicación de un programa formativo. *Revista Educativa Hekademos*, 21, 35-43. <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/21/03.pdf>
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314>
- UNESCO (2014). *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*. UNESCO.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

INVESTIGACIONES

El primer año como docente de Educación Secundaria en España

The first year as a Secondary Education teacher in Spain

*Lucía Sánchez-Urán^a, Soledad Rappoport^a,
Bianca Thoilliez^a, Héctor Monarca^a*

^aUniversidad Autónoma de Madrid, España.
lucia.sanchez-uran@uam.es, soledad.rappoport@uam.es,
bianca.thoilliez@uam.es, hector.monarca@uam.es

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comprender cómo viven el primer año de docencia, profesores de educación secundaria. Indagamos en qué dificultades y preocupaciones tienen, qué apoyos reciben, sus expectativas y los cambios que experimentan referidos a ellos durante sus inicios. Para ello, se planteó un diseño longitudinal, de enfoque biográfico-narrativo, en el que participaron 10 docentes de menos de tres años de experiencia. El análisis de los datos siguió dos perspectivas: paradigmática y narrativa, a fin de construir historias profesionales. Los resultados muestran factores que pueden atenuar o acentuar el “shock” inicial del primer año, así como cambios percibidos en torno a la propia tarea y la profesión docente. En línea con investigaciones previas en el contexto internacional, la discusión sugiere atender los factores institucionales para el diseño de iniciativas destinadas a mejorar el proceso de iniciación a la profesión docente en el contexto español.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, enseñanza secundaria, estudio biográfico-narrativo, estudio longitudinal, profesores principiantes.

ABSTRACT

This study aims at understanding how they live the first year of teaching, secondary school teachers in Spain. We inquire into what difficulties they have, the support received, their concerns and expectations, and the changes they experience regarding all of them. We designed a longitudinal study with a biographical-narrative approach. The participants were 10 beginning teachers up to three years of experience in their teaching careers. The data analysis was carried out from two perspectives: paradigmatic and narrative, in order to build up each singular professional story. Results show factors that can attenuate or accentuate the *shock* of the first year, as well as perceived changes regarding the own practices and the teaching profession. The discussion confirms the theoretical developments of the international literature review. Also, identify some relevant features that should be taken into consideration for design of initiatives to improve the induction processes of beginning teachers in Spain.

Key words: beginning teachers, life stories, longitudinal study, professional development, secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

El campo de estudio sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD) abarca un grupo heterogéneo de perspectivas y enfoques teóricos que tienen en común su aproximación al trabajo docente como una trayectoria en la que se articulan distintas fases o momentos (Monarca & Manso, 2015). En este sentido, el DPD ofrece un marco interpretativo articulado para comprender procesos que históricamente se habían estudiado de manera aislada e independiente. Dentro de estas fases, la iniciación a la docencia, también llamada inducción (Eurydice, 2018), ha despertado un reciente interés en la investigación y en el desarrollo de políticas públicas, por su importancia en el trabajo docente y sus trayectorias futuras. Actualmente contamos con una importante producción en esta temática a nivel internacional (Avalos, 2016; Dicke *et al.*, 2015; März & Kelchtermans, 2020; Pillen *et al.*, 2013; Zhukova, 2018), y, en menor medida, en el contexto español (Bolívar *et al.*, 2014; Marcelo, 2009; Sancho & Gorospe, 2016; Valle & Álvarez-López, 2019). Este trabajo, además de ofrecer nuevos conocimientos para el contexto local, busca ser un aporte de utilidad para la discusión en otros contextos. En este caso en particular, se aborda la temática desde la voz de los propios docentes noveles. Este tipo de estudios tiene la ventaja de acceder a una información de primer orden para conocer el fenómeno estudiado en profundidad (Bolívar *et al.*, 2001). Las experiencias, decisiones e interpretaciones de los docentes, como partícipes indiscutidos del DPD, nos aportan datos clave para la reflexión y el diseño de políticas públicas vinculadas con su desarrollo profesional. Hay diversas conceptualizaciones sobre lo que se considera docente novel según los años de experiencia. En esta investigación, de acuerdo con el clásico trabajo de Veeman (1984), se asumirá como docente principiante a aquellos que tienen como máximo tres años de experiencia. Según los supuestos en los que se basa esta definición, es este período el que presenta mayores retos y necesidades de apoyo ante la complejidad del trabajo docente.

2. EL PRIMER AÑO DE DOCENCIA

Los estudios relacionados con el DPD suelen centrarse mayoritariamente en la formación inicial, la iniciación profesional y la formación continua. En lo que respecta específicamente a la iniciación profesional docente, la investigación ha constatado que la misma supone un momento clave para las trayectorias docentes en tanto que requiere de medidas, recursos, apoyos y acompañamientos específicos (Alliaud & Antelo, 2009; Marcelo, 2009; Ria, 2012; Solís Zañartu *et al.*, 2016; Tynjälä & Heikkinen, 2011).

El período de inserción (o inducción) frecuentemente es vivido como un “salto al vacío”, en tanto que los docentes principiantes deben enfrentar de forma repentina variadas y complejas situaciones que no siempre pueden ser previstas en la formación inicial y para las cuales, por tanto, no suelen sentirse suficientemente preparados (OECD, 2019). De acuerdo con trabajos previos, los retos que afrontan incluyen, entre otras tareas: gestionar el aula, planificar las prácticas de enseñanza, motivar a los estudiantes, preparar material didáctico, atender a la diversidad de los estudiantes, tratar con las familias, participar en la organización escolar, interactuar con documentos, relacionarse con colegas y asimilar patrones de comportamiento (Avalos, 2016; Guibert & Lazuech, 2012; Vonk, 1989). En la misma línea, Veeman (1984) menciona el “shock de realidad” que para muchos

docentes supone su primer año de trabajo, marcado por las preocupaciones derivadas de las múltiples demandas a las que deben hacer frente y a la falta de apoyo y orientación. En este sentido, es un momento crítico, que no en pocas ocasiones acarrea sufrimientos, tensiones, sentimientos de soledad, agobio y depresión, y que, en algunos contextos, culminan con altos índices de abandono prematuro de la profesión (Eurydice, 2018).

De acuerdo con la literatura, los factores que reducen el malestar asociado a estos primeros años de docencia estarían relacionados con sentimientos de realización profesional, la interacción positiva con los estudiantes y sus éxitos educativos, una cultura escolar colaborativa y la ayuda de los colegas (Dicke *et al.*, 2015; Flores & Day, 2006; März & Kelchtermans, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2017). En este sentido, los mentores son percibidos por los docentes noveles como el principal apoyo (Ginkel *et al.*, 2018).

Otro de los aspectos destacados por algunos autores es que estas primeras experiencias docentes juegan un papel clave en la conformación de creencias profesionales, actitudes, prácticas y filosofía que sustentarán el resto de la carrera profesional docente (Andrews *et al.*, 2012; Helms-Lorenz *et al.*, 2015; Hudson, 2017). En esta misma línea, Marcelo (2009) afirma que, a partir del “ensayo y error”, y mediados por las influencias sociabilizadoras del contexto, los docentes noveles aprenden a enseñar y van (re)configurando un modo propio de entender la profesión. Esa (re)configuración de cómo entienden la profesión junto con sus autopercepciones como docentes es lo que entendemos como “yo docente”. En este proceso de (re)construcción de identidad profesional intervienen y se entrelazan componentes personales, del contexto laboral y del entorno sociopolítico y cultural más amplio (Mockler, 2011, como se cita en Bolívar, 2016). Tal como constata Huberman (1989), la interacción de estos componentes contribuye a cambiar las percepciones de autoeficacia de los docentes y conduce a la consolidación progresiva de formas de enseñanza consideradas más deseables por los resultados de aprendizaje que producen.

Por último, algunas teorías clásicas de desarrollo docente ofrecen un marco explicativo de interés para comprender el proceso de aprendizaje durante el período de inducción profesional (Fuller & Brown, 1975; Vonk, 1989; Zhukova, 2018). Estos enfoques vinculan la evolución profesional a tres etapas de preocupación diferenciada. Durante la primera, la preocupación del docente se dirige hacia sí mismo (aceptación, autosuficiencia, supervivencia...). En la segunda etapa, la preocupación se focaliza en la tarea (situaciones de enseñanza, destrezas didácticas y otros quehaceres docentes). En la tercera etapa, las inquietudes se dirigen hacia el impacto educativo y social de sus prácticas (necesidades sociales y educativas de sus estudiantes). Según estas teorías, la evolución en las preocupaciones se relaciona con la madurez adquirida y el docente novato no pasará a la siguiente etapa sin resolver las inquietudes de la anterior (Marcelo, 2009; Zhukova, 2018).

Sobre la base de este marco de referencia, el objetivo de este estudio fue comprender las formas en que viven, interpretan y sienten su primer año de docencia, profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España: qué dificultades atraviesan, qué apoyos reciben, cuáles son sus miedos, preocupaciones, expectativas y creencias, y cómo estos aspectos van cambiando a lo largo de su primer curso lectivo.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo planteado se propuso un diseño longitudinal, de enfoque biográfico-narrativo¹ (Bolívar *et al.*, 2001; Cochran-Smith *et al.*, 2012), que siguió durante un año a 10 docentes noveles de centros españoles de Educación Secundaria Obligatoria, público y privado. La recogida de datos se realizó durante un curso escolar y contempló cinco rondas de entrevistas en profundidad. En cada momento de entrevista se abordaron temáticas específicas. Por otra parte, se trataron cuestiones de manera recurrente para captar posibles cambios y resignificaciones en los relatos. La tabla 1 expone las temáticas abordadas en cada momento durante la recolección de datos, según las distintas tandas de entrevistas.

Tabla 1. Rondas de entrevistas y temáticas abordadas

Temáticas/ Ronda	1º ronda de entrevistas	2º ronda de entrevistas	3º ronda de entrevistas	4º ronda de entrevistas	5º ronda de entrevistas
Temáticas específicas	Primeras impresiones como docente* Recibimiento institucional* Experiencias docentes previas* Estrategias docentes* Expectativas y temores* Historia personal*	Aclimatación institucional* Práctica docente* Ideal docente Contexto familiar	Formación inicial del profesorado Interés por la docencia* Recuerdos como alumno/a Docentes referentes	Acceso a la docencia* Proceso de selección Formación continua	Balance de cierre de curso (valoración de su práctica, identificación de debilidades y fortalezas)* Expectativas para el próximo curso*
Ejes recurrentes	Apoyos*				
	Grado de satisfacción*				
	Cambios y continuidades*				
	Relaciones con otros actores (estudiantes, otros docentes, familias)*				
	Principales dificultades y preocupaciones*				
	Hitos personales y profesionales*				

Nota: Con un asterisco se indican los temas cuyo análisis se han incluido en este artículo.

Fuente: Elaboración propia.

¹ Aprobación del Comité Ético de Investigación (CEI-77-1411).

3.1. ANÁLISIS DE DATOS

La estrategia analítica contempló diversas lecturas del material a fin de proponer un doble acercamiento: paradigmático categorial (Flick, 2004) y narrativo (Bolívar *et al.*, 2001; Moriña, 2017). La primera fase analítica, paradigmática categorial, tuvo como principal objetivo estimular la aparición de matices y aportes significativos en cada una de las 10 historias durante la recogida de datos. Para ello, conforme se iban realizando las rondas de entrevistas, se analizó su contenido siguiendo una lógica intra-caso que permitió profundizar sobre temáticas relevantes de cada caso particular. Para este proceso de categorización de los relatos se utilizó el software MAXQDA con el correspondiente libro de códigos creado ad hoc (Figura 1 y Figura 2).

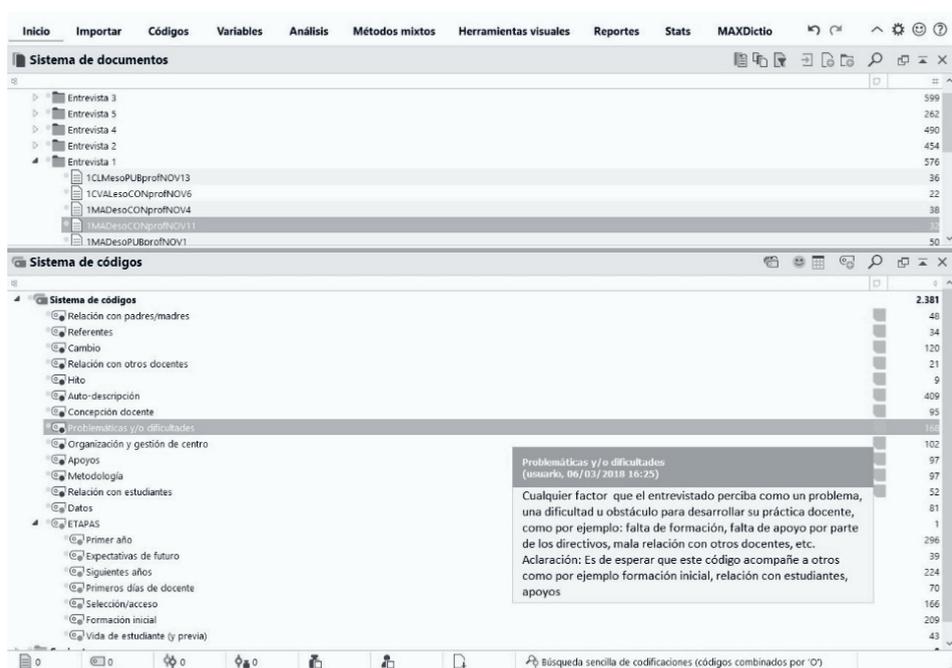


Figura 1. Salida del programa MAXQDA referida al libro de códigos.

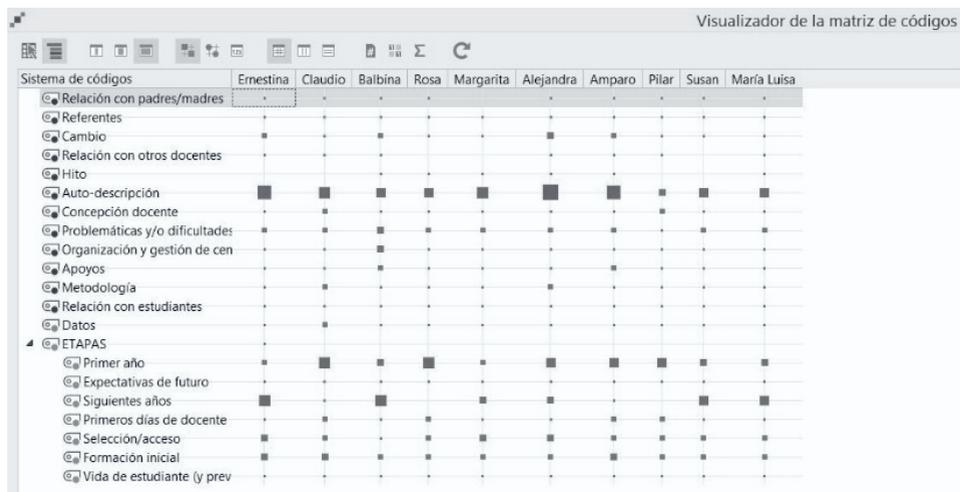


Figura 2. Matriz de los códigos existentes en las historias de los participantes.

La segunda fase, análisis narrativo, dio lugar a la construcción de las historias profesionales. Para este proceso, a fin de no descontextualizar los datos, se llevó a cabo una nueva lectura completa del material correspondiente a cada caso. Se seleccionaron y reorganizaron los relatos en el programa Excel siguiendo una lógica temporal-temática. Este proceso permitió obtener 10 líneas temporales que fueron analizadas de forma global, evitando la fragmentación de los datos y facilitando la identificación de reiteraciones, continuidades y aspectos cambiantes en las situaciones y percepciones en cada una de las líneas narrativas. En la figura 3 podemos ver la organización de la información para la construcción de una línea narrativa. El siguiente paso consistió en leerlas, registrando las particularidades de cada historia. Durante esta lectura, se identificaron campos léxicos por medio de temas emergentes y palabras clave asociadas a cada historia y vinculadas a interpretaciones personales.

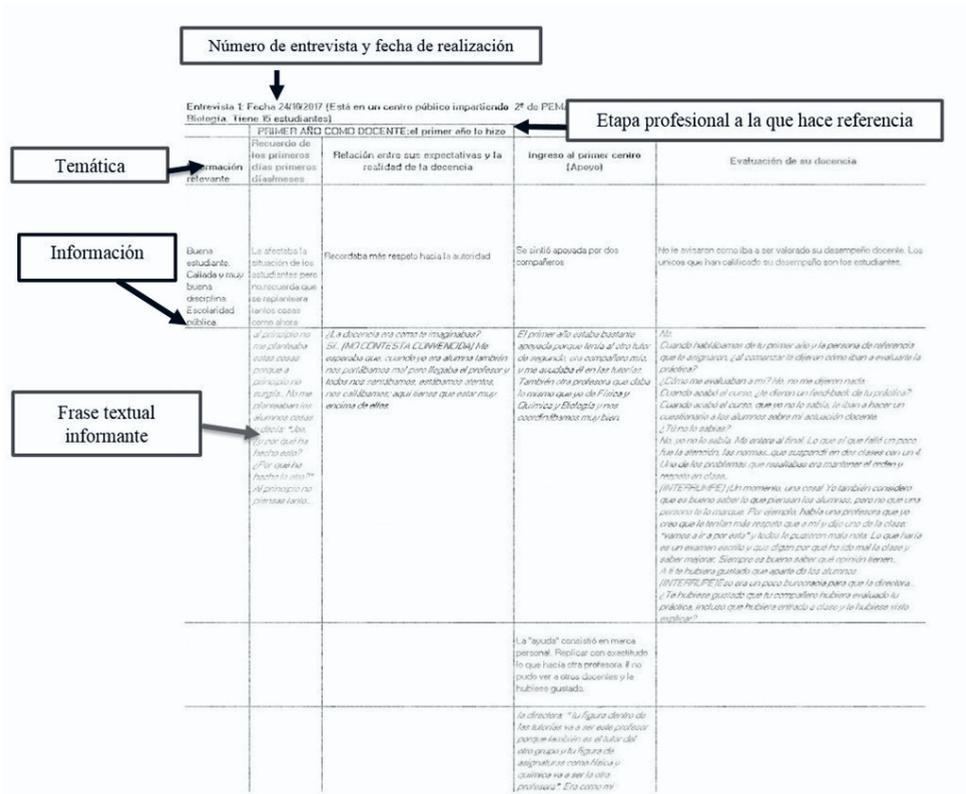


Figura 3. Organización de una línea narrativa-temporal de un participante.

Este doble proceso analítico, paradigmático y narrativo, dio lugar a la construcción de las 10 historias profesionales, haciendo posible desarrollar un análisis contrastado intercaso (Huber, 2002; Khan & VanWynsberghe, 2009) con el que se distinguieron temas comunes y recurrentes, además de singularidades de cada participante. Será este análisis contrastado final el que se presentará en el apartado de resultados del artículo.

3.2. PARTICIPANTES

Los participantes en la investigación han sido 10 docentes de ESO. Para su selección prevaleció el criterio de accesibilidad para el equipo investigador y que cumplieren los siguientes requisitos: a) desarrollar la práctica profesional en la etapa secundaria en centros públicos o privados españoles; b) de acuerdo con la definición dada en el marco teórico, no superar los tres años de experiencia al comenzar el estudio (curso 2017/2018). La tabla 2 recoge las principales características de los participantes.

Tabla 2. Docentes noveles participantes en la investigación

Pseudónimo	Edad	Titularidad del centro		Año de docencia
Claudio	27	Público		1 ^{er} año
Rosa	35	Público		1 ^{er} año
Alejandra	28	Público		1 ^{er} año
Amparo	26	Público		1 ^{er} año
Susan	27	Privada (1 ^{er} año)	Público (2 ^o año)	2 ^o año
Margarita	29	Público		3 ^{er} año
Ernestina	29	Público		3 ^{er} año
Pilar	35	Privado		1 ^{er} año
M ^a Luisa	26	Privado		1 ^{er} año

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Se encontraron semejanzas en la evolución del primer año de docencia con lo señalado por las teorías clásicas del desarrollo docente (Fuller & Brown, 1975; Vonk, 1989; Zhukova, 2018). En primer lugar, los cambios percibidos en el transcurso del primer año sólo se manifiestan con todo detalle en los relatos de los docentes que recién comienzan. A medida que los docentes se alejan del primer año, como es el caso de los participantes que se encuentran en su segundo o tercer año de docencia en el momento de las entrevistas, sus recuerdos no distinguen tantos matices, prevaleciendo una caracterización negativa de su práctica inicial, y, en algunos casos, de insatisfacción. Por otra parte, los hallazgos permiten identificar ciertas condiciones contextuales que facilitan o dificultan los inicios de la profesión docente.

Continuaremos con la presentación de las voces recogidas en las entrevistas en cuatro sub-apartados: 1) El *shock* inicial; 2) Lo que no mata fortalece; 3) El peso del compromiso y el premio de la satisfacción; 4) Las condiciones contextuales importan, y mucho.

Esta organización responde a las temáticas que han sido identificadas como relevantes en el proceso de análisis en relación con el objeto de estudio.

4.1. EL “SHOCK” INICIAL

Los 10 profesores noveles señalan haber experimentado desconcierto al comenzar la docencia, habiendo experimentado, según sus propias palabras, y gran inseguridad y nerviosismo durante las primeras semanas, incluso meses de trabajo. La iniciación en la docencia se presenta para ellos y ellas como inesperadamente intensa, desafiante, exigente; fundamentalmente por la variedad, impredecibilidad y simultaneidad de tareas y situaciones a enfrentar. En todos los casos, el trabajo docente se percibe diferente a lo imaginado o

experimentado en el período de prácticas, en el que la situación es más controlada. Así lo expresaba Ernestina:

Que no tenía ni idea, ni idea. Cada vez que pienso como di clase digo: “¡madre mía, qué colleja!”. Primero porque nadie te enseña nada. No te enseñan a dar clase, no me las preparaba bien. Era un poco como viviendo al día. Me sentía muy insegura porque no llevaba nada preparado. Inseguridad constante. (Ernestina)

Los docentes noveles entrevistados se inician en su profesión sintiendo que no están preparados para desarrollar el trabajo. Consideran que no cuentan con la formación pedagógica necesaria, que desconocen los procedimientos institucionales básicos e, incluso, temen no poseer el control disciplinar requerido. La percepción de “no estar a la altura” les genera importantes dudas sobre la propia capacidad para enseñar. Alejandra nos decía: “Las primeras semanas lo pasé fatal, no me veía capaz. Me preocupaba no dar la talla”. En un sentido similar se manifestaba Amparo: “*Pensaba que no iba a ser capaz de enseñarles nada*”. Durante las primeras semanas, la principal preocupación es “sobrevivir”. Las inquietudes son auto-referidas, vinculadas principalmente a la relación con los estudiantes: cómo marcar autoridad (especialmente en las docentes mujeres jóvenes), cómo gestionar la clase, qué hacer ante preguntas de los estudiantes, entre otras cuestiones. La visión es cortoplacista y el desafío radica en superar de la mejor manera posible el día a día del aula.

En la construcción del “yo docente” prevalece la sensación de “intruso” o “ajeno” a la profesión. En los participantes de más edad que cuentan con ocupaciones previas distintas a la docencia persiste una identificación del “yo” con el empleo abandonado. Mientras que en los más jóvenes predomina el “yo estudiante” por la cercanía temporal a sus experiencias en las instituciones educativas como alumnos. La percepción de ajenez profesional impacta en el rol asumido durante las reuniones de equipo: en todos los casos, si las condiciones institucionales no promueven su participación, durante los primeros encuentros los docentes noveles asumen un rol de observadores. La siguiente anécdota que comentó Alejandra en una de las entrevistas, refleja este proceso de adquisición y asunción del “yo docente”: “Cuando me preguntó una alumna: “Profe, ¿puedo ir al baño?”; yo pensé para mí ¡a mí que me preguntas! No me lo creía hasta que empecé... Dije: “Soy la profe”. Me molo mucho, estaba como flipando”.

En sus primeros meses de práctica profesional, los participantes procuran no asumir riesgos y proponen situaciones pedagógicas sencillas y ajustadas al recurso de apoyo disponible en cada contexto. El libro de texto, programaciones de otros docentes, las ayudas de otros colegas e Internet son elementos especialmente útiles. Cada día es una “puesta a prueba” de recursos y estrategias, que luego desechan o incorporan según su eficacia. Ernestina lo expresaba así de franca: “*En ese momento seguía el libro de texto porque no tenía ni idea de lo que tenía que hacer*”.

4.2. LO QUE NO MATA FORTALECE

A través del “ensayo y error” (Marcelo, 2009), los docentes incrementan paulatinamente su repertorio, desarrollando habilidades para controlar la clase y organizar su enseñanza. En todos los casos, el sentimiento de superación de los difíciles retos del inicio otorga seguridad personal y repercute positivamente en su autoestima. Además, pareciera que

cuanto más adversas son las condiciones de las primeras semanas de docencia, mayor es el grado de autosatisfacción personal posterior. Claudio lo resumía del siguiente modo: “Estoy bastante contento teniendo en cuenta los problemas logísticos, desde que estuvimos semanas sin pizarras, semanas sin proyectores, es decir, considero que he ido bastante bien”. Una vez superado el *shock* inicial y logrado cierta conformidad profesional, las tareas docentes comienzan a vivirse con menos agobio, incluso con cierta tranquilidad debido a la percepción de que lo peor ya ha pasado. Pilar lo comentaba en los siguientes términos:

Es verdad que toda la carga, el desconocimiento, el ser nueva en todo...creo que me ha cansado mucho. Creo que a lo largo del año iré a mejor, porque estoy notando en este último mes también mucha más tranquilidad. O sea, no de trabajo, que el trabajo es el mismo, pero de otra forma de llevarlo. (Pilar)

En este momento las preocupaciones auto-referenciales disminuyen, dando paso a inquietudes y reconsideraciones relacionadas con la eficacia de la tarea. Perciben mejoría en sus prácticas, pero saben que todavía tienen mucho por mejorar. Claudio nos decía: “No me siento lo suficientemente bueno. Hay días que sí. Pero siempre pienso que podría hacer más”. En un sentido similar se expresaba Rosa: “A mí me preocupa si lo estoy haciendo bien... y cómo puedo mejorar las clases”.

La relación con los estudiantes continúa ocupando un lugar central entre las reflexiones, pero la preocupación por lograr respeto da paso al interés por establecer un vínculo de confianza, motivarlos y lograr que incorporen ciertos aprendizajes. Además, comienzan a aparecer en los relatos el interés por los procesos individuales de los alumnos. Claudio contaba: “Lo que más preocupa, los alumnos... Me preocupa Arantxa, Justin, es decir, me preocupan ciertos alumnos. Personalizo mucho”.

Todos los participantes ocupan gran parte de su tiempo personal en la confección de clases, correcciones y búsqueda de material. Sin embargo, paulatinamente, las planificaciones adquieren mayor proyección temporal generando alivio, por lo que algunos participantes se animan a asumir otros retos profesionales, como la preparación del concurso-oposición² que permite, en el contexto español, mayor estabilidad en los puestos docentes.

4.3. EL RECONOCIMIENTO

La reafirmación de la propia práctica es un aspecto clave durante el primer año. Los relatos muestran un marcado interés por datos e información que los ayuden a interpretar sus desempeños. En este contexto, dicha reafirmación produce un salto cualitativo en la auto-percepción docente, impacta positivamente en la autoestima y se consolida como un potente factor motivacional. La siguiente experiencia vivida por Alejandra en su clase, refleja muy bien esta idea:

² Proceso selectivo al cuerpo docente público en España. Involucra dos fases, una baremación de méritos (concurso) y una evaluación de los conocimientos para el desarrollo de la profesión (oposición). Una vez superado este proceso selectivo, para poder acceder al estatus de funcionario de carrera, se debe superar otra instancia, denominada “fase de prácticas”. Algunos docentes comienzan a trabajar como funcionarios interinos, sin plaza y por tanto sin estabilidad laboral. Por tanto, estos interinos deberán seguir preparándose para la superación del concurso-oposición y acceder a una plaza fija.

Ayer entró el inspector a mi clase, un poco sorpresa, me lo dijo el director la misma mañana. [...] Luego muy bien, me felicitó cuando terminó la clase y me ha dicho que me augura un futuro profesional muy bueno. Luego habló con el director y el director ha hablado conmigo y me ha dicho que le ha encantado como he dado la clase y que no puede dejarme escapar. He estado muy emocionada, se me caía un poco la lagrimilla. Sigo contenta y es que yo voy súper contenta todos los días. (Alejandra)

Las fuentes de reconocimiento profesional pueden ser variadas, destacándose: las valoraciones formales por parte de otros actores percibidos como autoridades pedagógicas (miembros del equipo directivo o inspectores); los resultados de las evaluaciones obtenidos por el alumnado; y, en menor medida, el *feedback* otorgado por los estudiantes y la buena aceptación de las familias.

A falta de instancias de retroalimentación formal, hay quienes, como Claudio, establecen mecanismos propios para poder obtenerlo:

Les he pedido que me den una opinión en clase, de forma anónima. Les he dicho que no me pongan el nombre, que me cambien la letra. Las críticas han sido todas constructivas. Pero bueno, el *feedback* ha sido bueno. Pero, aun así, yo siento que podría hacer más. (Claudio)

A diferencia del carácter paulatino de la mayoría de los cambios descritos hasta ahora, la primera evaluación marca un antes y un después en el transcurso del primer año.

Te sientes un poco más segura cuando pasa la primera evaluación y empiezas con la segunda. Te das cuenta de que no es para tanto, ¡ni para tanto y para tan poco, depende de cómo lo mire! (Ernestina)

4.4. EL PESO DEL COMPROMISO Y EL PREMIO DE LA SATISFACCIÓN

Para comprender en algunos de los casos estudiados, el acceso a la docencia es el resultado de un cambio profesional vinculado a reconsiderar el sentido de vida; en otros, se asocia a vocaciones descubiertas en diferentes etapas de la vida estudiantil; también, hay quienes destacan el interés por las condiciones laborales del docente. Más allá de las distintas motivaciones, para todos los entrevistados comenzar la profesión significó un hito en sus historias personales, que no se explica únicamente por el inicio de un nuevo trabajo. Relatos como el de Margarita exhiben el impacto subjetivo de la práctica docente: “Que seas capaz de aportarle algo no solo a nivel de conocimientos sino también herramientas para su vida. Es algo muy especial que no se puede hacer en la mayoría de los trabajos”.

El componente afectivo del trabajo docente (Alliaud & Antelo, 2009; Flores & Day, 2006) es clave para comprender por qué, pese a que ninguno de los docentes noveles imaginó el volumen de trabajo, la dedicación personal y el nivel de agotamiento que genera la docencia, no dudan sobre la decisión asumida. Aún en los momentos de mayor agobio, todos los relatos expresan su agrado por la profesión y visualizan continuar en ella muchos más años. Susan lo expresaba en los siguientes términos: “Es muy gratificante con los alumnos, cuando acabas el curso te da mucha pena despedirte; y cuando ves que superan la asignatura, se esfuerzan, consiguen sus metas”.

En todas las entrevistas queda reflejado que la fuente de satisfacción del es el vínculo con los estudiantes. En este sentido, los relatos confirman lo expuesto por la literatura: “dejar huella” en los estudiantes y obtener su cariño configura un componente de realización individual (Alliaud & Antelo, 2009; Flores & Day, 2006). Este rasgo vincular del oficio docente los compromete es la clave para comprender los importantes sacrificios personales que dicen realizar los entrevistados. Rosa nos lo comentaba así:

Para ir a trabajar me levantaba antes a las 7 y media, ahora me levanto a las 6 de la mañana, todos los días, me meto 100 km todos los días. Y no me pesa. Desde el 4 de septiembre me levanto todos los días con energía. Aunque me levante cansada, me levanto con ganas. Hasta me... [SE EMOCIONA] (Rosa)

En todos los participantes el momento de mayor satisfacción se ubica en el cierre del curso académico. A la autosatisfacción por el crecimiento profesional percibido, se añade la gratificación por los cambios producidos en los estudiantes y los lazos afectivos creados. La superación del primer año docente otorga gran confianza y optimismo respecto al futuro curso, aun cuando el destino laboral es incierto para muchos de ellos (solo los tres docentes de centros privados terminan el año sabiendo su continuidad laboral). Como se ha expuesto al comienzo del apartado, esta interpretación algo idealizada se va modificando a medida que aumenta la distancia temporal del primer año.

4.5. LAS CONDICIONES CONTEXTUALES IMPORTAN, Y MUCHO

Además de los aspectos personales, ciertas condiciones contextuales pueden exacerbar las preocupaciones y dificultades experimentadas por los docentes noveles.

La docencia por períodos cortos, mediante sustituciones, como práctica habitual en el comienzo de la carrera docente, incrementa de manera significativa las dificultades que experimenta el profesorado novel, especialmente si el curso ya está iniciado. Esto afecta tanto a las instituciones públicas como privadas y se relaciona principalmente con la dificultad de construir autoridad entre los estudiantes que saben lo acotado de su presencia y con el desinterés del resto de profesores y directivos para brindar alguna ayuda.

Otra de las cuestiones mencionadas por docentes noveles es la implantación del bilingüismo en los centros educativos. Independientemente de la titularidad de los centros, la docencia en una segunda lengua, aun contando con la correspondiente habilitación, supone una dificultad añadida.

El resto de los condicionantes contextuales identificados varían según se trate de instituciones de gestión pública o privada. En los centros públicos se destacan los siguientes seis factores:

a) La poca antelación para incorporarse al cargo acentúa el malestar de los primeros días (incluso semanas) y el *shock* personal que produce el inicio a la docencia. Algunos docentes interinos³ son convocados “de un día para el otro” y conocen las asignaturas, responsabilidades y grupos a su cargo el mismo día en que se presentan en el centro. Desde el punto de vista profesional, disponen de escaso (o nulo) tiempo previo para preparar material, repasar contenidos o diseñar actividades. Desde el punto de vista personal, la

³ Docentes que comienzan a trabajar en centros públicos sin disponer todavía de plaza fija y estatus de funcionario de carrera.

poca antelación conlleva a organizar cambios de rutina de forma apresurada y da escaso margen para procesar la noticia.

Trabajaba en una tienda de deportes. Me llamaron una tarde a las cinco y me tuve que ir a Madrid porque a las nueve de la mañana tenía que firmar el contrato, ir al instituto para que me presentaran a la jefa de departamento y al director. Me dieron los libros y ya está. Me dijeron por dónde iban y estuve toda la tarde preparándome las clases para el día siguiente. (Alejandra)

b) A los profesores nóveles de instituciones públicas le supone un especial agobio la asignación de determinados grupos: estar a cargo de los grupos de 2º de Bachillerato o de grupos considerados como “difíciles” por reiteradas situaciones de conductas disruptivas. En el caso de 2º de Bachillerato, esto se debe a la preparación de los estudiantes para las evaluaciones de acceso a la universidad. Margarita lo decía así: “Tienes esa carga de que los alumnos tienen que pasar pruebas, tienen que ir a la universidad, ... Eso tiene mucha carga psicológica para el docente. La presión se nota muchísimo más”. Cabe destacar que, en las instituciones privadas, una profesora tuvo a cargo un grupo de 2º Bachillerato y otra a estudiantes del Programa Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria (PMAR). Sin embargo, ninguna de las dos manifestó preocupaciones o sentimientos de agobios extras por la asignación de dichos grupos.

c) El clima conflictivo, falta de coordinación y comunicación entre los docentes del claustro, el desconocimiento de procedimientos institucionales claros y la percepción de ausencias de documentos de referencia.

Entré en un instituto en el que mi departamento tenía muchos problemas. El instituto era muy laxo en cuanto a las normas. En mi departamento no se hablaban entre ellos. Se reduce tu clase a tu aula. Perdí muchas cosas por la falta absoluta de coordinación de ellos. Cada profesor iba un poco a su bola. Eran muy desorganizados. (Ernestina)

d) Asignación de materias para las cuales están habilitados, pero no se relacionan con su campo de conocimiento (por ejemplo, Valores éticos o Música) y/o asignación de gran variedad de asignaturas a impartir.

Imparto Iniciativa a la Actividad Emprendedora y Empresarial en 3º ESO, es un 3º con grupos mezclados y también incluyen 2º de PMAR. ¡Vamos, un bomboncito! Además, doy a un 1º de ESO Valores Éticos. Yo he estudiado para eso, estoy muy formada [TONO IRÓNICO]. (Rosa)

e) Asunción de responsabilidades más allá de la docencia, como por ejemplo ser jefe de departamento o tutor/a.

Estresante. Llegar al instituto y decirme: “Hola, ¿qué tal? Nos alegramos de verte. Estábamos esperándote con los brazos abiertos. Toma el libro del profesor, el otro libro del profesor porque como tienes 6 grupos, para que te dé para todos los grupos. Eres jefa de departamento”. (Rosa)

f) El escaso o nulo acompañamiento durante las primeras semanas (o meses) de docencia. Cinco de los seis docentes que se iniciaron en centros públicos coinciden en manifestar que no se sintieron apoyados por el equipo directivo ante los desafíos que supone el inicio, debiendo resolver las distintas situaciones diarias en soledad.

Por el equipo directivo no me sentí nada apoyada, nada, al contrario. Nos reunimos y el director me dijo que como nadie del departamento quería ser jefe de departamento pues que me tocaba a mí. No hubo ningún tipo de preocupación por parte del equipo directivo. (Amparo)

Sobre este aspecto, la experiencia de Claudio es singular. Destaca el buen recibimiento y el importante respaldo recibido desde el primer momento que ingresa al centro. Tres factores son claves para comprender su diferente percepción. En primer lugar, el centro puso a disposición estrategias de ayuda que no aparecen en el resto de los relatos (el jefe de estudios lo invitó a observar una de sus clases, le facilitaron programaciones de sus asignaturas, el equipo docente se mostró muy cordial, respetuoso y dispuesto a ayudarlo). En segundo lugar, Claudio comienza en una Sección de Instituto de Educación Secundaria (SIES)⁴ de nueva creación donde solo cursan 60 estudiantes y los procedimientos institucionales están en vía de construcción. Y, en tercer lugar, tiene una experiencia laboral previa marcada por la poca valorización, desmotivación y soledad, que impacta en la percepción de ingreso a la docencia. Las cuestiones personales en confluencia con las mejores condiciones contextuales parecen aumentar su alta valoración respecto al apoyo recibido.

Los cinco participantes que sí identificaron falta de acompañamiento no la interpretan del mismo modo. La mayoría considera que ha sido perjudicial y hubiese preferido más ayuda, especialmente durante las primeras semanas. Entre las cuestiones que echaron en falta, mencionan: más información sobre los procedimientos institucionales, tener la posibilidad de observar otras clases, obtener *feedback* de sus prácticas y contar con un espacio de reflexión para resolver situaciones imprevistas. Así es como Susan lo resumía: “Me gustaría entrar a clase de otros profesores para ver como lo hacen y sí me parecería interesante”.

Al analizarlo de manera retrospectiva, dos docentes encuentran beneficios en la falta de acompañamiento. A Alejandra esto le permite trabajar sin tener que rendir cuentas. En un momento en el que las prácticas se basan en “ensayo y error”, ser centro de atención lo percibe como otra fuente de presión. Para Rosa, no contar con apoyos durante su primer año de docencia la obligó a un mayor esfuerzo, incidiendo positivamente en su propio aprendizaje docente.

g) Conciliar el trabajo docente con la preparación del concurso-oposición. Ernestina se mostró muy franca: “No se habla de ello, pero tener la oposición y estar dando clase es una presión ¡que no te puedo ni contar!”. Y es que, en cinco de los casos, el primer año de docencia coincidió con otra exigencia: la preparación de las pruebas de selección para cuerpos docentes, añadiendo otro foco de presión. Ante esta exigencia, un participante

⁴ La Sección de Instituto de Educación Secundaria depende de un instituto de Educación Secundaria. El equipo directivo del instituto también lo será de la sección. La sección contará con un jefe de estudios delegado. Su creación responde a las necesidades derivadas de la planificación educativa (Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria).

decide posponer la preparación de la oposición resignando (o retrasando) la posibilidad de mayor estabilidad profesional, sin mostrar conflictos internos al respecto. Ernestina, Rosa, Alejandra y Amparo, en cambio, muestran mayor autoexigencia y no han considerado esa posibilidad. Para estas docentes esta preparación incrementó el agobio e impactó negativamente en sus prácticas diarias.

Por el contrario, algunos factores atenúan el *shock* del comienzo y favorecen un ingreso profesional más tranquilo. Estos elementos se encontraron principalmente en los centros privados. Entre ellos se destacan los tres siguientes:

a) La figura de un referente que acompaña a los docentes pareciera ser un factor primordial para transitar de mejor manera el inicio de la carrera. Las experiencias de Pilar, María Luisa y Balbina reafirman la importancia de esta figura.

Tenemos una figura que es el tutor, que es el profe que te va acompañando, yo compartía vigilancia de patios con él y entonces ahí empezaba a escupir cosas y él me empezaba a responder. Para mí ha sido fundamental. Además, ha sido mi coordinador de curso, con lo cual yo necesitaba darle mucha información y él necesitaba mucha información de mí. Estaba bien que fuera una persona de mi equipo. (Balbina)

En los centros privados los docentes noveles contaron con el acompañamiento de un tutor o referente⁵ durante el primer año de docencia. Si bien en cada caso el proceso de acompañamiento tuvo características particulares y la figura del mentor varió (profesor con más experiencia, jefe de estudios o un formador en innovación pedagógica), en las situaciones donde la mentoría ha sido muy bien valorada se evidencian factores comunes que parecieran ser clave para el buen funcionamiento del proceso: 1) el trabajo del mentor no se relaciona con el control ni con la imposición de un estilo de enseñanza, sino que se asemeja a una asesoría, espacio de reflexión y/o colaboración; 2) los encuentros entre tutor y tutorizado se dan con cierta regularidad (al menos una vez por semana); 3) impera un clima de confianza y cercanía entre ambos; 4) el mentor es un referente para el docente novel por su nivel de conocimiento (pedagógico y/o institucional); 5) las cuestiones pedagógicas ocupan un lugar central en los intercambios; 6) las opiniones de los docentes noveles son escuchadas y tenidas en cuenta. Las palabras de María Luisa reflejan bien esta situación: “Me sentía parte del equipo, es verdad que cuando te escuchan y se interesan tanto por lo bueno como por lo malo, te sientes más integrada”.

b) Independientemente de la presencia o ausencia de estrategias formales de acompañamiento, aquellos centros donde impera un clima colaborativo entre los profesores, los docentes noveles obtienen mayor cantidad de apoyos informales que atenúan el “*shock* de realidad”.

c) En todos los casos estudiados se observa la necesidad de cierta coherencia entre la interpretación del ideario del centro y aspectos claves de la identidad personal, como el marco axiológico (Hong, Greene, & Lowery, 2017). Esto se observa con claridad en los

⁵ En red pública, de acuerdo con la normativa española, cuando se aprueba el concurso-oposición para el acceso a los cuerpos docentes en la función pública se pasa a la denominada fase de prácticas, la cual hay que superar positivamente para adquirir el estatus de funcionario. Durante esta fase el profesorado tiene asignado un tutor que debe acompañar y orientar en el proceso de incorporación a la docencia. Lo que suele suceder en el caso español es que cuando se llega a esta instancia, la mayoría ya cuenta con varios años de docencia interina, por tanto, pierde el sentido que tiene esta fase de práctica y el papel del tutor en el acceso a la profesión, tanto desde el punto de vista formativo como selectivo.

procesos de iniciación en centros privados. Pilar, María Luisa y Balbina se muestran cómodas, satisfechas y comprometidas con sus respectivos centros y planifican continuar en ellos sus carreras profesionales. En los tres casos, las interacciones con el entorno social confirman sus valores y estructuras de significados. Las tres docentes comparten el ideario propuesto por cada uno de sus centros, se identifican con sus valores y con el abordaje pedagógico. Además, las tres docentes han estudiado en colegios privados y valoran positivamente la experiencia. Así de convencida se mostraba Pilar: “Es un cole religioso que tiene su Programa educativo con sus valores, su metodología... y estoy de acuerdo ¡pues perfecto!”. En el caso de Susan, en cambio, su paso por un centro privado religioso provocó un desequilibrio. Educada en centros públicos e identificada con los valores laicos, su identidad personal se vio amenazada por el ideario de la institución. Las posiciones personales y profesionales entraron en conflicto, provocando incomodidad, que derivó en un cambio de residencia para dar clases en un instituto público. Este era el caso de Susan: “Yo sinceramente fui a la concertada por presión, [por empezar a trabajar] un poco, porque yo ni ideológicamente ni nada esto... No sé, no me identifiqué. Y la pública, siempre he ido a un colegio público”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La mayoría de los relatos de los docentes noveles exponen sentimientos de agotamiento y cansancio emocional, que podrían ser la antesala del síndrome de *Burnout* y/o de un prematuro abandono profesional. Sin embargo, en consistencia con los escasos índices de abandono de la profesión en el contexto español (Eurydice, 2018), ninguno de los participantes se plantea esa posibilidad.

Las trayectorias analizadas muestran coincidencias con aspectos previamente destacados por la literatura sobre la iniciación docente a la profesión docente, entre los que se destacan: “*shock* de la realidad” (Veenman, 1984), “ensayo y error” (Marcelo, 2009) y la importancia del reconocimiento. Además, el análisis de los cambios en las preocupaciones coincide con la vigencia de las teorías de desarrollo docente para comprender el proceso de aprendizaje profesional durante esta etapa (Fuller & Brown, 1975; Vonk, 1989; Zhukova, 2018).

La inserción en la profesión continúa percibiéndose como inesperada, distinta a lo imaginado, predominando la vivencia conocida como “*shock* de realidad”. Se espera de ellos/ellas que, desde el primer día de trabajo, sean capaces de realizar las mismas tareas que sus compañeros con más antigüedad (o incluso más), mientras aprenden a enseñar e integran las pautas institucionales.

Sin perjuicio de ello, los relatos muestran que ciertas características y diferencias propias del contexto institucional en el que se desarrolla la práctica docente pueden moderar o acentuar el impacto subjetivo negativo. Los aspectos beneficiosos que contribuyen a una mejor incorporación a la profesión docente fueron, entre los más destacados, la mentoría (aunque esta no requiere ser parte de un proceso sistemático y organizado), el trabajo colaborativo del equipo docente y el tiempo de antelación con que son convocados para la asunción del puesto. Estos procedimientos institucionales facilitan la adaptación y la práctica de los docentes en su primer año. Asimismo, la primera evaluación⁶ es un momento clave de la profesión porque les ofrece una mirada “objetiva” de su práctica.

⁶ Nos referimos a la primera evaluación como la finalización de un trimestre del curso académico.

De acuerdo con los relatos analizados, el rasgo más idiosincrático en su carrera docente es que al promediar y finalizar su primer año en la enseñanza, los noveles reafirman su autoestima profesional y su satisfacción por la carrera elegida. En este sentido, más allá de los factores adversos del contexto relacionados con la inserción profesional que perciben, se destaca la ausencia de planteamientos relativos al abandono de la profesión.

En la actualidad, las reformas de la profesión docente forman parte de la agenda de distintos organismos (nacionales e internacionales). Disponer de información sobre el proceso de inserción que atienda a las especificidades del contexto español y que dé cuenta de la complejidad del fenómeno es crucial para un diseño de políticas educativas ajustadas a las necesidades de su sistema educativo. Por ello, consideramos que los resultados presentados son relevantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 89-100. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41909>
- Andrews, S. P., Gilbert, L. & Martin, E. (2012). The first years of teaching: Disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4), 4-13. <http://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463424>
- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En J. Loughran, & M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-522). Springer.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahão, L. Frison, C. & Barreiro (Org.), *A Nova Aventura (Auto)Biográfica. Tomo I* (pp. 251-287). Edipucrs.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *Biographical research-narrative in education. Approach and methodology*. The Wall.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <http://doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D. G., Barnatt, J., D'Souza, L. & Gleeson, A. M. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844-880. <http://doi.org/10.3102/0002831211431006>
- Dicke, T. Elling, J., Shmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teacher and teaching education*, 48, 1-12. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fuller, F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education. The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Part II. (pp. 25-52). The University of Chicago Press.
- Ginkel, G., Jannet van Drie, J. & Verloop, N. (2018). Mentor teachers' views of their mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 122-147. <http://doi.org/10.1080/13611267.2018.1472542>

- Guibert, P. & Lazuech, G. (2012). L'expérience des premières classes: entre dispositions sociales et pragmatisme. En P. Périer et P. Guibert (dir.). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire Parcours, expériences, épreuves* (pp. 59-73). Presses universitaires de Rennes.
- Helms-Lorenz, M., Grift, W. & Maulana, R. (2015). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 27(2), 178-204. <http://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Hong, J., Greene, B. & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study, *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2017.1251111?journalCode=cjet20>
- Huber, G. (2002). El análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación. XXI *Revista de Educación*, 4, 141-156. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1914/b1515029x.pdf?sequence=1>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-80.
- Hudson, B. (2017). *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice*. Cambridge University Press.
- Khan, S. & VanWynsberghe, R. (2009). Cultivating the Under-Mined: Cross-Case Analysis as Knowledge Mobilization. *Forum Qualitative Social Research*, 9(1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/334/730>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 1-25. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- März, V. & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teacher and Teaching Education*, 87, 1-14. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 171-189. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Pillen, M., Beijaaard, D. & den Brock, P. (2013). Tensions of beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. <http://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire: entre croyances et compromis provisoires. En, P. Périer et P. Guibert (dir), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire Parcours, expériences, épreuves*. Presses universitaires de Rennes.
- Sancho, J. & Gorospe, J. (2016). Learning to teach: Building teacher identity in primary and children's education. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 22(2), 471-484. <http://doi.org/10.22456/1982-8918.58298>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790. <http://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Solís Zañartu, M., Núñez Vega, C., Contreras Valenzuela, I., Vásquez Lara, N. & Ritterhausen Klaunig, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331-342. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200019>
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Z Erziehungswiss*, 14, 11-33. <http://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>

- Valle, J. & Álvarez-López, G. (Coords.) (2019). *La iniciación profesional docente: Marcos supranacionales y estudios comparados*. Dykinson.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <http://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vonk, J. (1989). Beginning teachers' professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, XXIII(1), 5-21.
- Zhukova, O. (2018). Novice teachers' concerns, early professional experiences and development: Implications for theory and practice. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 100-114. <http://doi.org/10.2478/dcse-2018-0008>

INVESTIGACIONES

Tensiones y prácticas institucionales en el abordaje de la muerte en la escuela: estudio de tres casos en Chile¹

Institutional tensions and practices in the approach of death at school:
a study of three cases in Chile

Maili Ow^a, Helena Montenegro^{a, b}

^aFacultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
mow@uc.cl

^bLaboratorio Educación, Centro Modelamiento Matemático, Universidad de Chile.

RESUMEN

Como experiencia vital, la muerte pareciera no ser parte de la vida. No se habla ni se educa para la muerte. No obstante, la crisis sanitaria del 2020 la ha convertido en un asunto acuciante y las instituciones educativas han de prepararse para educarla. Este trabajo aborda la muerte en la escuela desde la perspectiva de distintos actores educativos. Se entrevistó a docentes, equipos directivos, padres y apoderados de kínder a 6° básico de tres comunidades educativas para conocer cómo abordan la muerte. Los resultados evidencian la transversalidad de la muerte pero, al mismo tiempo, prácticas institucionales muy diversas mediadas por el capital profesional de las instituciones educativas, su mayor o menor adhesión a la fe y su nivel socioeconómico. Además, se detectan tensiones como la falta de formación de los docentes en el tema, la inexistencia de visiones compartidas y de lineamientos de acción que orienten a las comunidades educativas.

Palabras clave: muerte, docentes, enseñanza, educación básica.

ABSTRACT

When speaking about vital experiences, death seems not to be part of life. People neither speak nor educate for death. However, the 2020 health crisis has made it a crucial issue, and educational institutions must educate for it. This research addresses death at school from the perspective of different educational actors. School teachers, principals, parents and guardians from kindergarten to 6th grade from three educational communities were interviewed to learn how they approach death. The results show the transversality of death, but, at the same time, several institutional practices mediated by the professional capital of educational institutions, their greater or lesser adherence to the faith, and their socioeconomic level. Also, different tensions are detected, such as the lack of teacher training on this issue, the lack of shared visions and guidelines for action to guide educational communities.

Key words: Death, Teachers, Teaching, Primary Education.

¹ Estudio financiado por Primer Concurso de Investigación del Programa de Pedagogía en Religión UC, 2019. ¿Cómo se vive la muerte en la escuela? Narraciones de actores educativos en tres instituciones escolares de la Región Metropolitana. Se agradece también el apoyo y financiamiento entregado por el Proyecto ANID ACE210010.

1. INTRODUCCIÓN

Como espacio social, la institución escolar suele recoger y reflejar los cambios, demandas, desafíos, avances y complejidades de la vida, de tal forma que lo que ocurre en el mundo del día a día se tematiza y aborda pedagógicamente para promover los procesos de inserción y cambio social que las nuevas generaciones han de enfrentar. No obstante, existen ciertos ámbitos de la vida que han estado tradicionalmente ausentes del quehacer escolar, aun cuando sean un componente ineludible de éste. Tal es el caso de la muerte. No nos resulta espontáneo hablar sobre la muerte y menos aún con quienes, por ciclo vital, están lejos de vivirla o parecieran estarlo. Esta incomodidad, sin embargo, no se condice con la necesidad palpable y creciente que tenemos de hacerlo, sobre todo en momentos de crisis sanitaria global en los que la muerte se ha vuelto un asunto y dolor recurrente para todos (INE, 2018; OMS, 2020).

El presente trabajo da cuenta de una investigación sobre la muerte en la escuela desde la perspectiva de distintos actores educativos. Se entrevistó a docentes, equipos directivos, padres y apoderados de kínder a 6° básico para conocer cómo abordan esta experiencia, ya sea porque se ha incorporado su tratamiento en el currículo escolar o porque se ven enfrentados a reaccionar cuando se presentan episodios de muerte de algún miembro de la comunidad educativa. Teniendo presente que las experiencias vinculadas a la muerte son altamente personales, contextuales y mediadas por las especificidades culturales (Holcomb *et al.*, 1993; Neimeyer & Ramírez, 2007), se estudiaron experiencias y prácticas pedagógicas vinculadas a la muerte en tres establecimientos educativos de la Región Metropolitana muy distintos entre sí, atendiendo de esta forma a la diversidad social y cultural que caracteriza al país. Trabajar con establecimientos educativos de distinta dependencia administrativa, nivel socioeconómico y ubicación geográfica dentro de Santiago, permitió corroborar que la muerte, como experiencia humana universal, no se vive del mismo modo ni en los hogares ni en las instituciones educativas.

Por la complejidad y novedad del tema en el contexto escolar chileno, se focalizó el análisis en las principales tensiones que plantea esta dimensión de la formación personal de las y los estudiantes y en las prácticas que desarrollan las comunidades educativas al respecto. De esta forma, se pudo acceder y ahondar en los significados que los distintos actores tienen sobre la muerte, visibilizando temas y prácticas educativas relacionadas con el abordaje y acompañamiento de los estudiantes y familia cuando se enfrenta la pérdida de un ser querido. La relevancia de este estudio radica en la oportunidad de poder sistematizar información y experiencias de un tema escasamente abordado en nuestro país. Esto cobra urgencia si se considera que una vez superada la crisis sanitaria del COVID-19, los estudiantes retornarán más sensibilizados y afectados con la experiencia de muerte de algún familiar o persona cercana. De esta forma, los resultados y conclusiones de este estudio pueden contribuir a visualizar lineamientos y estrategias concretas para enfrentar el abordaje pedagógico de la muerte, siendo la escuela un espacio educativo clave para pensar e implementar acciones de esta naturaleza.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿POR QUÉ INVESTIGAR LA MUERTE EN LA ESCUELA?

En una trayectoria escolar habitual en nuestro país, al egresar del sistema escolar los estudiantes habrán estado al menos 12 años en una o varias instituciones educativas. En este

período habrán compartido con diversos estudiantes, docentes, directivos y profesionales del campo de la educación. Probablemente, habrán tenido logros, dificultades y desafíos de diversa índole y, muy probablemente también, se habrán enfrentado a algún episodio de muerte ya sea de su contexto familiar o escolar. Según datos del PNUD (2018), durante el año 2018 el 31% de los estudiantes chilenos de último año de Educación Media señala haber experimentado un dolor relevante durante el año, como por ejemplo la muerte de un cercano. Anualmente muere una niña o niño cada cinco establecimientos educacionales en promedio (INE, 2018). Estos datos se ven considerablemente aumentados por la crisis sanitaria del COVID-19, colocando a nuestro país dentro de los primeros con mayor tasa de mortalidad (OMS, 2020).

Que la muerte es parte de la vida de todos no cabe duda. Sin embargo, qué tanto la escuela se hace parte de esta experiencia y acompaña a los estudiantes sí plantea diversas interrogantes. Por ejemplo, cómo este fenómeno se incorpora en el curriculum escolar, qué preparación requieren los docentes para su abordaje, o si existen o no protocolos, entre otras. En este sentido, en los últimos 40 años se han ido consolidando líneas de investigación en el campo de la educación que proponen que es tarea de la escuela abordar, preparar y prepararse para la muerte (Cantero, 2013; de la Herrán & Cortina, 2009; Eyzaguirre, 2000; Gorosabel-Odrizola & León-Mejía, 2016). En términos prácticos, las escuelas parecen estar en una posición única para ayudar a los escolares que han de enfrentar situaciones de muerte pues, a pesar de que la muerte y el duelo son asuntos íntimos y familiares, potencialmente afectarán a los escolares mientras están en la escuela (McEvoy *et al.*, 2002).

Como plantea Schonfeld (2019), en el quehacer profesional de un docente es probable que surjan preguntas sobre la muerte y que algunos de sus estudiantes experimenten pérdidas de familiares, amigos y mascotas, entre otros. En consecuencia, los estudiantes pasarán por un proceso de duelo y demandarán apoyo y respuestas de sus profesores. De esta forma, la escuela puede ser un refugio seguro e incluso una “segunda familia” que se vea exigida de respuestas ante situaciones de muerte (Lowton & Higginson, 2003). En la misma línea, Bowie (2000) señala que la muerte es un asunto que preocupa a los escolares. En el estudio desarrollado por esta autora con estudiantes de enseñanza básica se detectó que la mayoría de los niños pensaban y sabían sobre la muerte, aun cuando sus profesores no lo tuvieran presente en sus clases y solo lo abordaran cuando tenían experiencias directas con alguien que murió (Bowie, 2000).

En efecto, al interior de nuestra sociedad prevalece la idea de que la educación para la muerte es mejor que sea enseñada en el hogar y que es responsabilidad de los padres formar a sus hijos para enfrentarla. Sin embargo, esta postura desconoce que la manera habitual en que se aborda la muerte en el hogar es a través del silencio (Noppe 2007b, en Mascarenhas & Testoni, 2011-2012). Es por ello que diversos investigadores plantean que el carácter cotidiano de la muerte amerita que permitamos a los niños desde muy pequeños involucrarse en dicha experiencia, conocer y desarrollar este concepto, así como también preparar a las escuelas para ser un soporte y guía a la que puedan recurrir sus estudiantes frente a esta experiencia (Colomo & Cívico, 2018; Gorosabel-Odrizola & León-Mejía, 2016; Rodríguez *et al.*, 2012).

La escuela es un lugar privilegiado y universalmente disponible para abordar este tema porque permite a los estudiantes comenzar a aprender sobre la muerte en un entorno protegido, empatizando con situaciones que a futuro tendrán que enfrentar (Mahon *et al.*, 1999). Además, desde una perspectiva humanista, enfrentarnos a la muerte tiene un valor

formativo al estar en relación con la dimensión espiritual del ser humano, ya que posibilita que emerjan preguntas sobre la vida y su sentido (Rodríguez *et al.*, 2012). A pesar de ello, el tratamiento de la muerte sigue siendo un tema tabú, muchas escuelas se niegan a ser parte de investigaciones sobre el tema y los docentes reconocen que no han tenido formación profesional sobre este aspecto (Stevenson, 2004), siendo un tópico escasamente discutido y enseñado en los currículos de formación profesional (McGovern & Barry, 2000; Wass, 2004).

Y si bien hoy el tema de la muerte no forma parte de manera explícita de las propuestas curriculares nacionales, sí se hace mención en la Ley General de Educación – LGE – (Ley N° 20.370, 2009). En dicho documento se plantea que la escuela ha de promover “la reflexión sobre la existencia humana, su sentido, finitud y trascendencia, de manera que las y los estudiantes comiencen a buscar respuestas a las grandes preguntas que acompañan al ser humano.” (p. 25). En esta misma línea, la Convención de los Derechos del Niño a la que adhiere Chile desde el año 1990, reconoce la importancia de preparar a los niños para los distintos desafíos de la vida, de los cuales tratar de aceptar la muerte es para muchos el desafío más difícil de todos (art. 29).

2.2. QUÉ Y CÓMO SE HA ESTUDIADO LA MUERTE EN CONTEXTOS ESCOLARES

La revisión bibliográfica sobre investigaciones vinculadas al tema de la muerte en el contexto escolar permite identificar, en términos generales, dos posicionamientos que emergen de contextos socioculturales y académicos muy distintos, pero que coinciden en preocupaciones y objetivos en el abordaje de la muerte en la escuela. Estos son la Pedagogía de la Muerte (Affifi & Christie, 2019; de la Herrán & Cortina, 2007) y la Educación para la Muerte (Cantero, 2013; Fonseca & Testoni, 2011).

El enfoque de Pedagogía de la Muerte se ha desarrollado principalmente en España, consolidándose como un ámbito de investigación, formación e innovación educativa emergente (de la Herrán & Cortina, 2007; Rodríguez Herrero *et al.*, 2019). Esta perspectiva surge producto de la ausencia de enfoques pedagógicos claros o metodologías que orienten a los profesores para tratar situaciones de muerte en la escuela (Feijoo & Pardo, 2003; Otero & Soares, 2012), pero de un modo más bien prescriptivo y normalizado. Por ejemplo, qué y cómo abordar la muerte en la escuela (Rodríguez & Cortina, 2015), qué tipo de recursos utilizar (Colomo, 2016), qué acciones institucionales, preventivas y paliativas se han de implementar cuando se presentan episodios de muerte en una escuela (Gorosabel-Odriozola & León-Mejía, 2016), o cómo incorporar este tema en el currículo escolar y qué tan preparados están los docentes para enseñarlo (Colomo & Cívico, 2018). Esta mirada aplicada apunta a una didáctica de la muerte (Galende, 2015).

El enfoque de Educación para la Muerte, en cambio, surge fundamentalmente en Estados Unidos desde el campo de la Tanatología, empleando una visión interdisciplinaria para dar cuenta de la necesidad de preparar a las personas para vivir y acompañar la muerte (Mascarenhas & Testoni, 2011). La aproximación interdisciplinaria de la Educación para la muerte plantea cuestionamientos de carácter subjetivo que han llevado al estudio de actitudes, creencias, experiencias y prácticas de distintos actores educativos, en una relación mucho más estrecha con las ciencias de la salud y la psicología. Así, es habitual que se considere a los docentes con similares demandas formativas que los profesionales de la salud respecto del tema de la muerte (Engarhos *et al.*, 2013; Fonseca & Testoni, 2011).

La revisión de la literatura constata que la muerte en la escuela es un tema escasamente investigado en Chile. Solamente se encontró una investigación acerca de las creencias y percepciones de la población en general respecto de temas como la secularización de la muerte, las experiencias y creencias personales al respecto y la mediatización del morir (DESUC, 2015). En cambio, en países anglosajones se aprecia un amplio campo de estudio focalizado en aspectos subjetivos relacionados en cómo distintos actores educativos entienden, sienten y viven las experiencias de muerte (Engarhos *et al.*, 2013; Gorosabel-Odrizola & León-Mejía, 2016; Rodríguez *et al.*, 2019; Wass, 2004). Por ejemplo, qué creencias tienen docentes y padres sobre el abordaje de la muerte en la escuela (Kovács, 2012; McGovern & Barry, 2000), o qué tan preparados se sienten los futuros docentes para abordarla con sus estudiantes (Galende, 2015).

Las investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de acceder a las experiencias y prácticas escolares vinculadas a la muerte a través de la voz de los actores educativos, avanzando hacia enfoques más pertinentes para el trabajo de este tema (Eyzaguirre, 2000; Pfeiffer, 2003). A su vez, los instrumentos de carácter más abierto y orales permiten que, junto con el levantamiento de la información, los actores educativos participantes puedan reconectarse en profundidad con sus experiencias y contribuir a una reflexión positiva sobre la pérdida (Bolkan *et al.*, 2015). Incluso, algunos investigadores plantean que el trabajo con entrevistas permite no solo pensar sobre la muerte, el morir, la pérdida y el dolor, sino que también provocar cambios de actitud (Neimeyer *et al.*, 2014; Pfeiffer, 2003).

En resumen, la investigación sobre la muerte en la escuela si bien lleva década de desarrollo en el mundo, es un campo incipiente en Chile y se ha estudiado fuera del ámbito escolar a través de cuestionarios o instrumentos cerrados que acceden a una dimensión subjetiva, personal, e individual. El presente trabajo da cuenta de un estudio inédito que indaga esta temática desde una mirada más comunitaria: la escuela, expresada a través de la voz de distintos actores educativos. Además, es una investigación en profundidad ya que analiza narraciones extensas de padres y apoderados, docentes y equipos directivos. Si bien en esta investigación se accede a los significados personales, se los estudia en el contexto de cada institución educativa y teniendo presente las características específicas de cada una ellas. Esta diversidad institucional permite constatar que aun cuando la muerte es una experiencia universal, no se vive ni experimenta de la misma forma, lo cual conlleva desafíos para su estudio riguroso.

3. METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio fue analizar experiencias y prácticas pedagógicas vinculadas a la muerte en tres establecimientos educativos de la Región Metropolitana para caracterizar, desde la voz de los actores educativos, las principales tensiones que plantea esta dimensión en la formación de las y los estudiantes en sus primeros años de escolaridad. Se indagó en las prácticas que cada institución emplea para abordar situaciones de muerte y las tensiones que emergen de estas. Las siguientes interrogantes guiaron la investigación:

1. ¿Cómo se aborda la temática de la muerte en instituciones educativas de distinto nivel sociocultural y dependencia administrativa?
2. ¿Cuáles son las principales tensiones que plantea el tratamiento de la muerte en la formación personal de niños y niñas de pre- kínder a 6° básico?

Metodológicamente, se realiza un estudio de casos múltiples con la finalidad de obtener una descripción en profundidad del fenómeno en estudio en su contexto (Yin, 2009). Los casos corresponden a tres instituciones educativas: un establecimiento confesional perteneciente a una congregación religiosa de nivel socioeconómico alto y de dependencia particular pagada; un establecimiento particular subvencionado de nivel socioeconómico medio, con adhesión al catolicismo, pero sin dependencia a alguna institución religiosa; y un establecimiento laico de dependencia municipal y nivel socioeconómico bajo. La selección de estos establecimientos se realizó con la finalidad de explorar el abordaje de la muerte en contextos educativos muy distintos entre sí, para así lograr una comprensión más amplia de ésta.

Se trabajó con actores educativos desde kínder a 6° básico, considerando que esta es una etapa escasamente abordada en investigaciones de este tipo. En cada establecimiento se realizaron entrevistas a actores educativos estrechamente ligados a los procesos formativos de niños y niñas: un docente, un padre o apoderado, un directivo, un profesor de Religión y un encargado del área de desarrollo personal (orientador, psicóloga, entre otros). Cada comunidad escolar eligió e invitó a participar a los distintos actores de acuerdo con el rol que desempeñan, tomando como precaución que no estuvieran en un proceso de duelo activo. Cada participante firmó un consentimiento informado en donde se informaba los objetivos de la investigación, la voluntariedad a participar y la confidencialidad de los datos entregados. En la siguiente tabla se caracterizan los casos de estudios y los distintos sujetos que participaron en la recopilación de la información.

Tabla 1. Características de los casos

	CASO 1	CASO 2	CASO 3
Dependencia	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Ubicación	Peñalolén	Recoleta	Lo Barnechea
Actores entrevistados en la comunidad escolar	Directora Orientadora Profesor de religión Educatora de Párvulos Apoderada	Coordinador primer ciclo Psicólogo Profesor de religión Profesor jefe 1° Básico Apoderada	Subdirectora de Formación Psicóloga Profesora de religión Profesor jefe 2° Básico Matrimonio de apoderados
N° Entrevistas realizadas	5	5	5

Se aplicó una entrevista en profundidad orientada a explorar el abordaje de la institución frente a episodios de muerte de algún miembro de la comunidad escolar, qué tipo de estrategias concretas se implementan y las principales tensiones y desafíos que han debido

enfrentar frente a esta experiencia, entre otros. El instrumento se diseñó y sometió a juicio de expertos (Galicia *et al.*, 2017).

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas desde el análisis temático (Braun & Clarke, 2006). Para ello, se utilizaron los lineamientos y fases de análisis propuesto por estos autores: lectura inicial de los datos; generación de códigos iniciales; búsqueda preliminar de temas; revisión de los temas encontrados; definición de etiquetas y nombre a los temas definidos; y producción de los resultados de análisis. Para validar los resultados, los temas identificados fueron triangulados y discutidos por los miembros del equipo de investigación, chequeando la pertinencia y consistencia con los datos recolectados (MacPhail *et al.*, 2016). Una vez realizado un análisis intracaso, se realizó un análisis comprensivo y transversal de la información con la finalidad de poder generar un panorama global final, orientada a responder el cómo y porqué del fenómeno en estudio (Yin, 2009).

4. RESULTADOS

Los resultados del análisis de los datos se reportan en función de las dos preguntas de investigación. Primero se caracterizarán las principales experiencias y abordajes frente a episodios de muerte. Luego, se presentarán las principales tensiones que emergen a la hora de abordar y responder al tema de muerte.

4.1. ¿CÓMO SE ABORDA LA TEMÁTICA DE LA MUERTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE DISTINTO NIVEL SOCIOCULTURAL Y DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA?

Un aspecto interesante de consignar es que las formas en que se trabajan o enfrentan las situaciones de muerte tienen un alto componente sociocultural. Los establecimientos que son parte del estudio son muy distintos entre sí, especialmente en relación con el capital profesional con el que cuentan y las familias y escolares que atienden, representando en alguna medida la extrema diversidad escolar que hay en Chile.

Por ejemplo, en las entrevistas se indagó inicialmente en experiencias personales y profesionales vinculadas a situaciones de muerte. Como era esperable, en todos los casos se han presentado situaciones de muerte de distintos actores educativos: padres y apoderados, escolares y profesores. No obstante, se pudieron detectar experiencias específicas relacionadas con el contexto de los establecimientos educativos. En particular, en el establecimiento asociado al caso 1 se presentan mayores referencias a muertes violentas o suicidio en los apoderados:

Porque cada vez que pasa y pregunto cómo se murió [y me responden] se ahorcó, se mató... Porque la chiquitita del año pasado la mamá se ahorcó. Hace poco unos niños de quinto la mamá también se ahorcó. Ahora cada vez que veo yo que se mata algún amigo, un pariente, es porque se ahorcó (Apoderada, caso 1).

En el caso 2, por su parte, no se han presentado situaciones de muerte de un miembro de la comunidad en el último tiempo, por lo que los entrevistados recuerdan experiencias de muerte del pasado. El Coordinador de Ciclo describe un ritual de despedida realizado a un docente con una larga trayectoria en el establecimiento educacional:

Estuvo mucho tiempo acá como docente [...] y llegó su ataúd hacia el sector donde hacemos los actos. Se le brindaron las últimas palabras de agradecimiento por lo que había hecho aquí en el colegio (Coordinador de Ciclo, caso 2).

Por último, en el caso 3, los participantes relatan la muerte de diversos miembros de la comunidad, siendo la más frecuente la de estudiantes:

Tuvimos a un niño que se mató en moto. Tuvimos a una niña que se mató en un accidente de auto en tercero medio. Uno que atropellaron en preescolar. No... hemos tenido hartito (Subdirectora de Formación, caso 3).

En términos generales, los entrevistados reconocen que la muerte es un tema poco abordado y prácticamente invisible en las prácticas institucionales de las comunidades escolares. No obstante, es posible identificar dos posicionamientos diferentes: por una parte, que es un tema que debe abordar la escuela; y por otra, que corresponde ser principalmente abordado por las familias con apoyo de las instituciones escolares. Cabe destacar que esta última postura fue más evidente en los establecimientos con adhesión a la fe católica.

Por ejemplo, en el caso 1, los entrevistados señalan que es un tema que se aborda en distintos espacios curriculares. En los cursos de Enseñanza Básica se trabaja en las asignaturas de Religión (que no es católica sino evangélica en esta comunidad escolar), Orientación y Ciencias Naturales. Y en la Educación Parvularia se aborda como parte del ciclo de la vida. También se señaló como posibilidad incluirla en las clases de Historia, tal como lo reporta la directora de este establecimiento educacional:

Nuestros pueblos originarios tienen otra mirada sobre la muerte, entonces las clases de historia no son transversales. Uno cuando, por ejemplo, yo pasaba los contenidos de culturas precolombinas: qué interesante ver la muerte como la veían los aztecas, los mayas. O sea, era un honor ser sacrificado por los mayas. (Directivo, caso 1).

En cambio, el caso 2 tiene una posición intermedia ya que los entrevistados señalan que, si bien es un tema importante, es algo que les corresponde a las familias, pues *“Si no vienen lineamientos emanados del Ministerio de Educación, los colegios no tienen la obligatoriedad”* (Directivo, caso 2). Sin embargo, se mencionan como posibilidades las clases de Religión, la Catequesis y, en general, los espacios en los que se educa en valores. Incluso, señalan que la Semana Santa cobra relevancia como momento privilegiado para abordar la muerte en vínculo con la Resurrección.

Cuando muere Jesús para Semana Santa, muerte-resurrección. Entonces comúnmente estamos, los niños a lo mejor, no sé, no hemos hecho ninguna encuesta o ningún estudio, de que los niños tengan quizás más conocimientos que otros con respecto a la muerte (Directivo, caso 2).

Por otra parte, los entrevistados del caso 3 también dan cuenta de una posición intermedia, pero no en función de la responsabilidad de la escuela o aquella vinculada a los padres, sino que se preguntan por el momento más adecuado para abordar la muerte: *“es súper importante conversar siempre y cuando nazca desde ellos. Yo creo que no es bueno*

plantear el tema de la muerte con los niños como: hoy día vamos a hablar sobre la muerte” (Profesora, caso 3). Aun así, los entrevistados mencionan distintos espacios y posibilidades para abordar el tema, como por ejemplo la literatura infantil, las clases de Religión, el tema del ciclo de la vida, la Biblia, la Semana Santa y las experiencias que los niños y niñas pueden ir teniendo con Jesús y María, entre otras.

Todo lo que es como la literatura infantil hay que estar súper claro de cómo eso puede afectar a un niño eh... Y desde lo religioso nosotros hemos mirado algunas palabras, algunos conceptos y hemos puesto algunos cambios, sin dejar la fe de lado, al contrario, es cómo voy a desde la fe, desde lo religioso lo puedo como rehacer, mirar, replantear (Psicóloga, caso 3).

A pesar de las diferencias del tipo y experiencia de muerte en los tres casos analizados, llama la atención que de manera transversal los establecimientos educativos focalizan su atención en los actores educativos, entregándoles apoyos concretos frente al abordaje de la muerte, los cuales son de distinta naturaleza dependiendo del nivel socioeconómico al cual pertenece la escuela. En sectores más vulnerables las estrategias de apoyo se focalizan principalmente en la entrega de apoyo monetario y psicológico a las familias que se enfrentan a un episodio de muerte (caso 1 y 2).

En contraposición, en sectores más acomodados el apoyo se relaciona en cómo se puede dar soporte a los profesores que acompañan a familias (casos 2 y 3); derivación a especialistas del área de la salud (casos 2 y 3); y un acompañamiento sostenido a los estudiantes cuando retornan a clases (caso 3). Para apoyar a los profesores, los entrevistados señalan diversas estrategias como involucrar a todos los profesores de la comunidad educativa, abordar los casos en los consejos de profesores y trabajar en red.

Por último, otro elemento que llama la atención es la presencia de acciones ligadas a apoyo por medio de rituales con un fuerte sentido religioso, tales como jornadas espirituales y espacios de oración. Este tipo de acciones se manifestaron en mayor grado en el caso 2. A modo de síntesis, en la siguiente tabla se sistematizan las principales prácticas institucionales identificadas en el relato de los participantes:

Tabla 2. Prácticas institucionales en torno a situaciones de muerte en la escuela

Prácticas escolares específicas ante episodios de muerte	
Caso 1	Apoyar económicamente Asesorar en aspectos legales a los apoderados
Caso 2	Orar. Se aborda desde los momentos de oración Se conecta con la resurrección. Se aborda en Semana Santa Hacer ceremonias Se lee la biblia y allí aparece la muerte Se aborda en las jornadas pastorales Orientación habla con los profesores. Hay un equipo de psicólogos Estar alertas a los cambios de conducta de los alumnos Los papás se acercan, el colegio conoce los casos. Si falta apoyo económico, aquí también se les da Rol del profesor jefe: él detecta si es necesario derivar Derivación y seguimiento. Se pregunta al profesor, se tienen entrevistas con los apoderados
Caso 3	Proyecto Chardonnay: mirada más global y sistémica de la familia para poder normalizar ciertos procesos Ajustes especiales como reducción de jornada o cambios del plan lector El regreso de los niños al sistema escolar debe tener una preparación Acompañamiento a los profesores y a los profesores jefes de los alumnos Traspaso de curso a final de año. Se hace una pauta con cada niño, debilidades, fortalezas, necesidades Acompañamiento sostenido a los alumnos Juntar citas a los padres si es que tienen más hijos en el colegio Hacer nexos con los especialistas Modus operandi: mail diario

Otro aspecto que llama la atención son las diferencias vinculadas a los equipos profesionales que cada institución puede destinar al trabajo con estudiantes, familias y profesores al momento de enfrentar situaciones de muerte. Estas diferencias van desde un trabajo exclusivamente interno desarrollado por los mismos docentes, orientadores y profesores de religión (caso 1); el apoyo de sacerdotes o religiosos que se desempeñan en el establecimiento (caso 2); hasta la posibilidad de tener un programa especial de acompañamiento a las familias para situaciones de crisis y la contratación de especialistas externos (equipo de psicólogos expertos en duelo) cuando se presentan situaciones críticas (caso 3). En particular, en el caso 3, el establecimiento cuenta con un programa de apoyo a las familias y se promueve el acompañamiento a largo plazo.

Hace cuatro años nosotros, el directorio aprobó el Proyecto Chardonnay, fue un proyecto que propuse a la dirección de formación... no es que un niño esté sufriendo, sino que hay una familia que está sufriendo y lo que vimos era que en el fondo el tener una mirada más global, sistémica, de la familia completa. De poder normalizar ciertos procesos, de poder dar los tiempos necesarios (Psicóloga, caso 3).

Los resultados evidencian distintos niveles de acompañamiento y apoyo de los establecimientos a los miembros de la comunidad que lideran y acompañan en los procesos de duelo. Esta diferencia se ve claramente entre las percepciones de la Orientadora del caso 1 quien lo manifiesta como una necesidad sentida y la profesora del caso 3, quien cuenta con un equipo de profesionales que lideran y apoyan en el acompañamiento de esta tarea. Estas diferencias se pueden apreciar en las siguientes citas, respectivamente:

...debe existir alguien que te apoye, un autocuidado, que venga y diga: oye saben qué, no sé, porque uno carga esto (Orientadora, caso 1).

Sí, te cansas, y yo creo que fue súper importante recibir una ayuda... y gracias a Dios yo creo que este equipo ayuda mucho a eso. La psicóloga que estaba justo acá afuera ayuda mucho. Te va guiando hacía que uno le cuente también qué es lo que va sintiendo (Profesora, caso 3).

Con relación a la responsabilidad de abordar el tema de la muerte en la escuela, todos los entrevistados plantean la necesidad de hablar sobre esta temática y que las comunidades educativas debieran hacerse responsable de tratarla. Sin embargo, los distintos entrevistados manifiestan la necesidad de trabajarlo con la autorización y apoyo de familia y considerando la edad de las y los niños.

En el caso 1, se reconoce que este es un tema fundamental para la escuela, más aún cuando se trata de una escuela vulnerable. Y que debiese ser un tema que hay que “*hablarlo desde kínder*” (Educadora Párvulos, Caso 1), para normalizarlo tal como ha sido con el tema de género. Se señala, además, la conveniencia de hablarlo antes y después con los apoderados porque “*la gente tiene que estar preparada con el sentido de la muerte*” (Profesor Religión, Caso 1).

Los entrevistados del caso 2 señalan que el tema de la muerte debe ser abordado primero en los hogares, ya que “*les corresponde a las familias, luego a la escuela*” (Profesora, Caso 2). Es decir, la escuela puede apoyar, pero es una tarea y rol fundamental de la familia educar sobre este tema. Uno de los entrevistados incluso señala que:

Hay otros temas más importantes: drogadicción, dificultades sociales, homoparentales, vulneración de derechos de los niños (Directivo, caso 2).

No obstante, se reconoce el aporte que la institución educativa puede hacer; por ejemplo, preparando a los padres en catequesis para hablar de la muerte, tal como lo señala uno de los docentes del caso 2: “*Instaurar el tema del más allá, incentivar la pregunta por el sentido de la vida*”, o al acompañar a los estudiantes en la medida que el tema vaya apareciendo en la escuela, puesto que “[*Trabajar este tema*] dentro del curso sería importante para entender el sentimiento del afectado directo” (Directivo, Caso 2).

Por último, en el caso 3, los entrevistados señalan que el tratamiento de la muerte es una tarea compartida entre la familia y la escuela. Uno de los entrevistados manifiesta que:

Yo creo que de todas maneras es un rol compartido, porque al final... el niño pasa la mayor parte de su día en el colegio. Entonces si el colegio en verdad no se interesa, todo el trabajo que pueda hacer una familia puede no surgir efecto (Profesora, caso 3).

Los entrevistados reconocen la importancia de respetar las diferencias entre las familias y las situaciones puntuales de muerte, ya que *“las muertes son todas tan diferentes que los niños requieren cosas distintas”* (Profesora, caso 3). Por otra parte, se propone el colegio como un espacio de acogida donde los niños y niñas que viven un proceso de duelo puedan sentirse acompañados, y a la vez puedan seguir con sus vidas. En este sentido, el estudiante *“tiene que llegar a un lugar acogedor, a un lugar cálido, a un lugar donde también... la tarea del colegio también es dar la sensación de continuidad”*. A diferencia del hogar que puede estar *“cargado de la experiencia de muerte”*, el colegio *“entrega un espacio donde muchas veces estoy libre de conflicto ... el curso te acoge, la Miss te acoge y también te lleva y te muestra que la vida tiene que seguir”* (Psicóloga, Caso 3).

4.2. ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES TENSIONES QUE PLANTEA EL TRATAMIENTO DE LA MUERTE EN LA FORMACIÓN PERSONAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRE-KÍNDER A 6° BÁSICO?

Por la complejidad y novedad de esta temática en las comunidades educativas, en las entrevistas de todos los actores emergió una cantidad considerable y muy variada de tensiones o dificultades. A diferencia de otros temas, para referir las tensiones los participantes del estudio desarrollaron respuestas más largas, profundas y reflexivas.

Las tensiones se pueden categorizar en función de los distintos actores de la comunidad educativa: alumnos, profesores, familia y la escuela en su carácter institucional. En virtud de la transversalidad de las tensiones, los resultados se van a describir integrando las ideas que emergieron en las tres comunidades educativas que participaron del estudio.

Tensiones vinculadas a lo/as niños y niñas

Si bien se presentan variadas tensiones en relación con la incorporación del tema de la muerte en la formación personal de niños y niñas de prekínder a 6° básico, una de las más expresadas es la dificultad de abordar este tema considerando las características, necesidades y particularidades de los estudiantes según su edad. Por ejemplo, se menciona que la institución educativa no siempre considera el ciclo vital de los estudiantes, sus necesidades y, sobre todo, sus niveles de comprensión de la muerte.

Nos jugó un poco una mala pasada el tema de la Semana Santa que fue muy cercano de la muerte de esta niñita. Que Jesucristo haya resucitado, entonces, ella también podía resucitar y para algunos fue bien confuso... Hay que tener harto ojo el educar en la fe. Tiene que ir muy asociado o muy de la mano de las características y etapas del ciclo vital que se viven (Psicóloga, caso 3).

Otra tensión reportada es la dificultad de enfrentar esta temática en actividades y celebraciones del día del padre o la madre. De los casos analizados, dos reportan situaciones complejas que tuvieron que enfrentar, valorando críticamente lo acontecido:

Por ejemplo, ahora la profesora, tiene profesora nueva, y la profesora no estaba enterada del tema de la alumna. Y un día me dice: directora, estábamos haciendo unas cartas para el día de la mamá, y yo las leí el fin de semana para revisar ortografía. Y me dice: me llamó tanto la atención porque leí la de ella, y yo le dije que sí que la mamá [había

muerto]. Y ahí quizás faltó la transferencia. Quizás faltó más detalle. Porque la niña lo tomó maravilloso, ella dice “esta carta te la voy a llevar al cementerio el día domingo”. Entonces para la profesora fue chocante leer eso (Directora, caso 1).

La carta para el día del papá, el día de la familia, o no sé el día de la mamá. Es complicado porque le ponen “Dibuja tu familia” [y en alumno] perdió un papá y es muy chico todavía y no lo entiende. Y los compañeros no lo hacen de mala persona, pero en el fondo: No tienes papá ¿Por qué dibujas a tu papá? ¿Quién es? ¿Cómo? ¿Dónde está tu papá? [Los niños] son mucho más brutos, menos delicados (Psicóloga, caso 3).

Se reconoce, además, como tensión la *ansiedad* que puede provocar en niños y niñas la muerte de algún papá o mamá de compañeros. La profesora del caso 3 lo destacó al relatar su explicación a un estudiante que “*A ver no es verdad. La gente se puede enfermar, sí, pero eso no significa que tú te vayas a enfermar. Pero... no significa que, porque otro se muera, la muerte no se contagia*”.

Los entrevistados destacan la importancia de ser especialmente cuidadoso con los mensajes que se dan a los alumnos cuando se habla del tema. En esta línea, emerge como otra tensión el que los adultos imponen sus propios miedos y angustias a los niños y niñas, restando la naturalidad con la que ellos suelen ver la muerte, sin respetar sus propios procesos:

... la profesora les comentó que su amiga se había suicidado y que ella estaba muy muy triste y muy apenada y al otro día no venía porque iba a ir al velorio y al funeral. Pero después los niños andaban... todos lloraban... es que a mí se me murió el conejito, es que a mí se me murió mi abuela, a mí se me murió este... Entonces teníamos a todo el curso que lloraba desconsolado (Directora, caso 1).

Otra tensión relevante se vincula con las situaciones en las que se reviven los duelos en los niños y niñas producto de la ocurrencia de una nueva situación de muerte. Según el relato de los participantes, frente a esa experiencia suelen revivir procesos de duelo. Es por tales motivos que la comunidad escolar debe estar consciente de estos episodios y anticiparse a ellos:

Nosotros como colegio sabemos que, voy a inventarte, para esa familia que se le murió un hijo, por ejemplo, cuando esa generación le toca vivir un momento, un hito, una primera comunión no es que se reviva, pero ese momento abre un espacio de duelo en esa familia y [hay que] estar atentos. (Psicóloga, caso 3).

Tensiones vinculadas a las familias

Bajo el supuesto de que las familias son altamente relevantes en la formación de los niños y niñas sobre todo en estas edades, las tensiones en este ámbito se relacionan en cómo incorporarlas a los procesos vinculados con el tratamiento de la muerte, no solo desde una perspectiva reactiva (cuando se presentan episodios de muerte de algún actor de la comunidad escolar), sino también preventiva o proactiva.

Por ejemplo, les preocupa contar con la autorización de los padres para abordar el tema con sus hijos e hijas, sobre todo en los casos 2 y 3 por experiencias negativas que han tenido:

Uno que trabaja en un colegio ve un millón de cosas porque lo he aprendido de la experiencia. Pero un papá que es muy sobreprotector con su hijo y que no quiere hablar de la muerte con su hijo ¿Cómo habla el colegio de la muerte? (Profesora, caso 3).

Yo creo que primero debería haber una consulta, debería haber un trabajo con la familia y desde ahí partir el trabajo con los niños ¿Ya? Compartir con los papás primero, saber sus inquietudes y luego con los niños, pero no al revés (Profesora, caso 2).

Por otra parte, en el caso 3 emerge un conjunto de tensiones relacionadas con los procesos de acompañamiento que el colegio y apoderados realizan cuando fallece algún miembro de la comunidad. Preocupa el sobre acompañamiento de la institución, pero sobre todo el de los otros padres del curso afectado, que pueden agobiar a los deudos:

Lo que nos pasa es que no podemos controlar que de repente hay un sobre acompañamiento de parte de los pares, que uno no puede manejar en el fondo. Entonces [es necesario que] canalicen [las estrategias]... Uno busca estrategias de cómo canalizar la ayuda a través de una persona (Psicóloga, caso 3).

Tensiones vinculadas a los docentes

Respecto de las principales tensiones vinculadas a los docentes, emerge con fuerza la falta de capacidades profesionales y de herramientas concretas para abordar el tema. Esta es una necesidad que se presenta en los tres establecimientos educativos, independientemente de sus dependencias, nivel de adhesión a la fe y equipos de apoyo con los que se cuenta. Entre los principales temas que señalan es la falta de oportunidades de capacitación en el tema y el temor de no contar con habilidades socioemocionales para responder e interactuar de manera adecuada. En la siguiente tabla se sistematizan las respuestas de distintos entrevistados:

Tabla 3. Tensiones sobre la formación y capacitación sobre el abordaje de la muerte en docentes

CASO 1	CASO 2	CASO 3
Porque nadie nos dice; “sabe qué, se va a morir.” Ay, no sé cómo explicarlo. Pero no nos han enseñado (Paradocente). Debe haber reflexiones en torno al tema, ver si el niño quiere conversar, si el niño tiene otras inquietudes. Puede que yo le haga una pregunta y que en el fondo esté generando más dolor en el niño en vez de estarlo apoyando. Entonces esas cosas uno las desconoce, uno reacciona de manera instintiva (Educatora de Párvulos)	No he ido nunca a una capacitación, por decirlo así, para hablarle a los chicos de la muerte. Uno lo hace bajo su experiencia personal, ¿ya? De lo que uno cree, de lo que siente y de lo que de repente escuchamos aquí, como colegio cristiano (Profesor Educación Básica). Dónde fallan las herramientas: en lo emocional. Porque acá no solamente te involucras como profesional o como psicólogo, al atender al otro (Profesor Religión).	¡En verdad no soy experta! No tengo idea, hay que verlo. (Psicóloga). Un profesor hoy en día no sale preparado para enfrentar estas cosas de la vida que al final son las relevantes. Si un niño el profesor no sabe cómo enseñarle a sumar va a aprender, porque se puede ver entero un video, leerse un libro. Pero no así a enfrentar la muerte (Profesora).

Tensiones a nivel institucional

Por último, a nivel institucional también emergen tensiones de diversa índole que afectan el modo en que las comunidades escolares abordan el tema y experiencias de muerte. En términos globales, es posible distinguir dos tipos de abordajes: por una parte, prácticas de carácter reactivo, es decir, formas de proceder cuando acontece algún episodio de muerte de algún miembro de la comunidad educativa (casos 1 y 2). Y, por otra, prácticas de carácter más proactivo que no dependen de una situación puntual, sino más bien de un posicionamiento permanente de la comunidad educativa hacia este tema (caso 3). La presencia de este posicionamiento surge desde el aprendizaje de la experiencia de enfrentar situaciones de muerte, lo cual ha contribuido a pensar y reflexionar aquellas acciones más pertinentes y relevantes de implementar.

... a mí me hace un poco más de sentido que frente a la situación que hemos tenido, de abordarlas. Después de la capacitación hicimos varios cambios de ... de lenguaje, muchos cambios de lenguaje, muchos, muchos. Usamos mucho, por ejemplo, el tema de los libros (Psicóloga, caso 3).

Por ejemplo, en un sentido reactivo, los entrevistados reconocen que el tema de la muerte es un tema relevante y necesario de abordar. No obstante, plantean como dificultad los tiempos y ritmos de la escuela que impiden que se dedique tiempo, ya que manifiestan que es difícil incorporarlo dado el vértigo del día a día:

En el momento de que pasamos esto, ya, acompañamos, estamos bien. Pero en el momento de después nosotros quedamos mal, quedamos con un peso súper fuerte. Psicológicamente no quedamos bien. Por mí, yo después de esto me iría a mi casa a estar tranquila, a llorar si necesito llorar. Pero no puedo porque tengo que volver acá y tengo que volver a hacer mi trabajo y tienes que cambiar el switch (Apoderado, caso 1).

En términos más concretos, en el caso 1 se señala a nivel institucional la falta de un protocolo o lineamientos para el abordaje de esta situación. Esta falta es sentida como una necesidad por parte del profesor de religión:

Yo creo que hay que siempre partir de la base de que exista ese protocolo, que exista y que se comunique. Que sea intencional, que haya intencionalidad en que esté presente, y yo creo que lo primero que tendría que estar es el apoyo a la persona que directamente esté afectada, y tener algún tipo de capacitación para el profesor para saber cómo hacerlo (Profesor de Religión, caso 1).

A esta falta de protocolo o lineamientos se agrega el hecho de que la muerte no es un tema que esté incorporado de forma explícita al currículum tal como señala el Psicólogo del Caso 2 *“No es un tema que le interese al Ministerio, tampoco es un tema para el colegio, no existe una política”*. La incorporación del tema, además, supone evitar miradas parceladas que no logran visibilizar la muerte en su complejidad. En este mismo sentido, señalan como tensión permanente la tendencia a homogeneizar las experiencias y a no respetar las individualidades que se expresan en cada situación de muerte. Asimismo, en

este establecimiento con declarada adhesión a la fe católica, se declara como tensión la tendencia a psicologizar la muerte, y la escasa atención a la dimensión espiritual que se da a los deudos y comunidad educativa cuando se presenta la muerte de algún miembro.

... el colegio ha tendido a psicologizar algunas cosas y también ha externalizado. O sea, vemos un chiquillo con sufrimiento y el colegio no tiene la capacidad para hacerse cargo, se hace una derivación a psicólogo, a psiquiatra, neurólogo, dependiendo de la dificultad (Psicólogo, caso 2).

Respecto del caso 3, se señala como tensión muy relevante la existencia de discursos alternativos frente al rol de la fe en las situaciones de muerte y la falta de una visión compartida por toda la comunidad. Esto cobra relevancia si se considera que en este establecimiento educativo ha desarrollado ciertas pautas y protocolos en el abordaje de la muerte, siendo un desafío al interior de la comunidad que todos conozcan estos lineamientos y adhieran a ellos.

Entonces esto de poderlo pensar antes, anticiparlo, pensarlo entre todos, ya te tinca por aquí, te tinca por acá, hagamos la capacitación de una... eso también va como dando, haciendo probablemente que no haya tantas dificultades. Yo siento que al final las dificultades podrían llegar a surgir cuando las cosas están hechas muy encima y sin poder analizar previamente... Por eso que yo creo que también el protocolo te ayuda mucho (Psicóloga, caso 3)

Finalmente, otras tensiones señaladas por los entrevistados dicen relación con el no acompañamiento a largo plazo, lo que impide hacer seguimiento de los procesos de los estudiantes; la falta de comunicación permanente de los docentes y el traspaso año a año de las situaciones que ameritan acompañamiento; y la inexistencia o insuficiencia de los equipos de apoyo que se responsabilicen de abordar la muerte en las instituciones educativas.

5. CONCLUSIONES

El principal objetivo de este estudio fue profundizar sobre la muerte en la escuela desde la perspectiva de distintos actores educativos. Para ello, propuso un análisis de caso múltiple en el cual se realizaron entrevistas desde un enfoque narrativo a docentes, equipos directivos, padres y apoderados de kínder a 6° básico de tres establecimientos con distinta dependencia educativa y adhesión a la religión católica.

La relevancia de profundizar en esta temática radica en que se aborda un tema que pocas veces se discute de manera espontánea y natural al interior de las familias y escuelas (Gorosabel-Odrozola & León-Mejía, 2016; Schonfeld, 2019). La literatura del área da cuenta que el abordaje tiende a ser de manera más bien reactiva, respondiendo frente al episodio de muerte cuando esta ocurre y con la sensación de poca preparación para poder responder de manera adecuada (Engarhos *et al.*, 2013). En consecuencia, los resultados de este estudio pueden contribuir con evidencias acerca de los principales desafíos que enfrentan las comunidades educativas y, de esta forma, poder visualizar estrategias y

recomendaciones prácticas, pertinentes y contextualizadas a nuestra realidad local. Esto cobra relevancia si se considera que la crisis sanitaria del COVID-19 ha cobrado víctimas de manera transversal en nuestro país, por lo que al volver a clases de manera presencial la mayoría de las escuelas deberán enfrentar experiencias de duelo por la pérdida y muerte de un miembro de la comunidad educativa.

En relación con los hallazgos encontrados en función de la primera pregunta de investigación *cómo se aborda la temática de la muerte en instituciones educativas de distinto nivel sociocultural y dependencia administrativa*, el análisis de los resultados obtenidos evidencia que la muerte es una experiencia transversal que han vivido los miembros de los distintos casos analizados. Aun así, es posible ver diferencias en esta experiencia dependiendo del sector social y nivel de vulnerabilidad de las personas. Por ejemplo, en sectores más vulnerables asociados al caso 1 se reportan muertes violentas en padres y apoderados vinculadas a asesinatos y suicidios. En cambio, en sectores más acomodados asociados al caso 3 también se reportan muertes violentas, pero vinculadas a accidentes automovilísticos en donde mueren apoderados o estudiantes.

Otro aspecto relevante son las diferencias en las estrategias de apoyo y abordaje que la escuela implementa frente a la muerte de un miembro de la comunidad educativa, las cuales también dependen del nivel socioeconómico del establecimiento educacional. En sectores más vulnerables (caso 1 y 2), las estrategias de apoyo se orientan principalmente en la entrega de apoyo monetario y psicológico a las familias que se enfrentan a un episodio de muerte. En cambio, en sectores más acomodados (casos 2 y 3), el apoyo que las escuelas entregan se relaciona con el apoyo a los estudiantes, familias y profesores vinculados con las experiencias de muerte y duelo. En otras palabras, las inequidades y segregación escolar es un fenómeno que no sólo se da en el plano educativo, sino que también en los recursos y apoyos para enfrentar el abordaje de la muerte.

Respecto de los resultados obtenidos en la segunda pregunta de investigación *cuáles son las principales tensiones que plantea el tratamiento de la muerte en la formación personal de niños y niñas de pre- kínder a 6° básico*, los resultados del estudio permiten sostener que los miembros de las comunidades educativas se sienten poco capacitados y preparados para enfrentar episodios de muerte en sus escuelas, siendo una necesidad sentida en los tres establecimientos educativos con independencia del nivel de adhesión de fe y equipos de apoyo con los que se cuenta. Esto se traduce en que los profesores y directivos no saben cómo actuar y abordar este tema, especialmente cuando se deben efectuar actos y celebraciones escolares como el día de la madre o padre. Asimismo, en la mayoría de los casos no existe una política clara si la responsabilidad en discutir estos temas es de la escuela o de la familia. Estos resultados van en línea con los obtenidos por Gorosabel-Odrizola y León-Mejía (2016), quienes señalan que la muerte es un tema tabú a nivel social, lo cual incentiva que las responsabilidades sean delegadas a otros como una forma de evitar el tema. De igual forma, Galende (2015) señala la necesidad de formar profesores en esta temática desde la formación docente inicial, ya que esto facilitaría un abordaje más apropiado dentro de las aulas escolares.

Otro aspecto que llama poderosamente la atención es la falta de políticas o lineamientos claros al interior de los establecimientos frente al tema de muerte de un miembro de la comunidad educativa. En la mayoría de los casos el abordaje se realiza de manera paliativa e intuitiva, liderando dichos procesos agentes claves de la escuela. Sólo en el caso 3 fue posible apreciar el desarrollo de algunas estrategias más planificadas, las cuales han

sido posible gracias el apoyo de profesionales internos y externos del establecimiento educacional. En otras palabras, el abordaje de la muerte dentro de la escuela avanza desde una mirada reactiva a una proactiva en la medida que se trabaja desde un enfoque multidisciplinario, en el cual profesores en conjunto con profesionales especialistas construyen miradas más complejas y profundas del fenómeno (Holland, 2008). Para el caso de sectores más vulnerables, esto implica formar alianza con los especialistas de los consultorios y sistemas de atención primaria, quienes pueden apoyar y acompañar a las escuelas en estos procesos.

Los resultados de esta investigación pueden contribuir con proponer recomendaciones y sugerencias prácticas sobre el tema analizado. En primer lugar, se recomienda avanzar en el desarrollo de enfoques más intencionados en el abordaje de la muerte en la escuela. Esto implica sensibilizar a la comunidad educativa en la visión de la muerte como parte del ciclo de la vida, generando espacios de apertura y diálogo frente a este tema. En segundo lugar, se recomienda la creación de un equipo para coordinar acciones concretas frente al tratamiento de la muerte en la escuela. Estos equipos debiesen estar conformados por miembros de la comunidad educativa y especialistas del área externos, para lograr un apoyo más contenido frente al tema. En tercer lugar, se sugiere incorporar dentro de los planes de estudio iniciativas curriculares frente a este tema, como una forma de poder comenzar a instalar dentro de las comunidades educativas el abordaje de este tema.

Finalmente, con relación a sugerencias para futuras investigaciones en esta área, este estudio abre nuevas preguntas y temas interesantes de profundizar. Por ejemplo, las estrategias más pertinentes para su abordaje que pueden adoptar profesores; el diseño de lineamientos y protocolos de intervención frente a un episodio de muerte; y las estrategias de acompañamiento más efectivas frente al duelo de un estudiante. El desarrollo de una línea de investigación en este tema es fundamental en estos tiempos de pandemia, ya que las escuelas, al volver a la presencialidad, lo más probable es que deberán lidiar con ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Affifi, R. & Christie, B. (2019). Facing loss: Pedagogy of death. *Environmental Education Research*, 25(8), 1143–1157.
- Bolkan, C., Srinivasan, E., Dewar, A. R. & Schubel, S. (2015). Learning through loss: Implementing lossography narratives in death education. *Gerontology and Geriatrics Education*, 36(2), 124–143.
- Bowie, L. (2000). Is there a place for death education in the primary curriculum? *Pastoral Care in Education*, 18(1), 22–26.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cantero, M. (2013). La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. *Psicogente*, 16(30), 424–438.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(2), 63–77.
- Colomo, E. & Cívico, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en Pedagogía de la Muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(1), 83–94.
- de la Herrán, A. & Cortina, M. (2007). Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2), 1–12.

- de la Herrán, A. & Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, 499–516.
- DESUC (2015). *Los chilenos y la muerte*. Dirección de Estudios Sociales UC. Disponible en <https://docplayer.es/58917202-Iv-estudio-los-chilenos-y-la-muerte-instituto-de-sociologia-pontificia-universidad-catolica-de-chile.html>
- Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M. & Renaud, S. J. (2013). Teachers' attitudes and experiences regarding death education in the classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 126–128.
- Eyzaguirre, R. J. (2000). *Teachable moments around death: An exploratory study of the beliefs and practices of elementary school teachers*. Unpublished Doctoral Thesis. University of California.
- Feijoo, P. & Pardo, A. B. (2003). Muerte y educación. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 33, 51–76.
- Fiorelli, R. (2010). Grief and bravement in children. In B. Kinzbrunner & J. Policzer (Eds.), *End-of-life care: A practical guide* (pp. 417–440). McGraw Hill.
- Fonseca, L. M. & Testoni, I. (2011). The emergence of thanatology and current practice in death education. *Omega: Journal of Death and Dying*, 64(2), 157–169.
- Galende, N. (2015). Death and its didactics in pre-school and primary school. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 185, 91–97.
- Galicia, L., Balderrama, J. & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: Propuesta de una herramienta virtual. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 9(2), 42–53.
- Gorosabel-Odriozola, M. & León-Mejía, A. (2016). La muerte en educación infantil: Algunas líneas básicas de actuación para centros escolares. *Psicología Educativa*, 22(2), 103–111.
- Holcomb, L., Neimeyer, R. A. & Moore, M. (1993). Personal meanings of death: A content analysis of free-respondent narratives. *Death Studies*, 17, 299–318.
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36(4), 411–424.
- INE. (2018). *Anuario de estadísticas vitales 2016*. Recuperado de https://www.ine.cl/docs/default-source/demograficas-y-vitales/vitales/anuarios/2016/vitales-2016.pdf?sfvrsn=8a1156d2_15
- Kovács, M. J. (2012). Educadores e a morte. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 71–81.
- Lowton, K. & Higginson, I. J. (2003). Managing bravement in the classroom: A conspiracy of silence? *Death Studies*, 27(8), 717–741.
- Lytje, M. (2018). Voices we forget: Danish students experience of returning to school following parental bereavement. *Omega: Journal of Death and Dying*, 78(1), 24–42.
- MacPhail, C., Khoza, N., Abler, L. & Ranganathan, M. (2016). Process guidelines for establishing intercoder reliability in qualitative studies. *Qualitative Research*, 16(2), 198–212.
- Mahon, M., Goldberg, E. & Washington, S. (1999). Concept of death in a sample of Israeli kibbutz children. *Death Studies*, 23(1), 43–59.
- Mascarenhas, L. & Testoni, I. (2011). The emergence of thanatology and current practice in death education. *Omega: Journal of Death and Dying*, 64(2), 157–169.
- McClatchey, I. & King, S. (2015). The impact of death education on fear of death and death anxiety among human services students. *Omega: Journal of Death and Dying*, 71(4), 343–361.
- McEvoy, J., Reid, Y. & Guerin, S. (2002). Emotion recognition and concept of death in people with learning disabilities. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 48(95), 83–89.
- McGovern, M. & Barry, M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24, 325–333.
- Neimeyer, R. A., Klass, D. & Dennis, M. R. (2014). A social constructionist account of grief: Loss and the narration of meaning. *Death Studies*, 38(8), 485–498.
- Neimeyer, R. A. & Ramírez, Y. (2007). *Aprender de la pérdida: una guía para afrontar el duelo*. Paidós.
- OMS. (2020). *Coronavirus disease. Situation Report – 167*. Recuperado de https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200705-covid-19-sitrep-167.pdf?sfvrsn=17e7e3df_4

- Otero, I. & Soares, C. (2012). Pedagogía de la muerte en el nivel de enseñanza primario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1–8.
- Pfeiffer, E. (2003). *An investigation of understanding death education*. Unpublished Doctoral Thesis. Seton Hall University.
- PNUD. (2018). *Primera encuesta de Desarrollo Humano en niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/primera-encuesta-de-desarrollo-humano-en-ninos--ninas-y-adolesce.html
- Rodríguez, P. & Cortina, M. (2015). Pedagogía de la Muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189–212.
- Rodríguez, P., de la Herrán, A. & Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la Muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259–276.
- _____. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la Muerte en España. Enseñanza & Teaching. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), 175–195.
- Schonfeld, D. J. (2019). Helping young children grieve and understand death. *YC Young Children*, 74(2), 74–75.
- Stevenson, R. G. (2004). Where have we come from? Where do we go from here? Thirty years of death education in schools. *Illness, Crisis & Loss*, 12(3), 231–238.
- Wass, H. (2004). A perspective on the current state of death education. *Death Studies*, 28(4), 289–308.
- Yin, R. (2009). *Case study research*. SAGE.

INVESTIGACIONES

Conversación y mirada en aulas urbanas y rurales de primer grado¹

Conversation and gaze in urban and rural first grade classrooms

*Marco Villalta^a, Cecilia Assael Budnik^b,
Jo Lebeer^c, Ariel Segovia Fernandez^d*

^a Universidad de Santiago de Chile, Escuela de Psicología, Chile.
marco.villalta@usach.cl

^b Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Chile.
cassael@uc.cl

^c University of Antwerp, Faculty of Medicine & Health Sciences,
Department of Primary & Interdisciplinary Care, Disability Studies, Belgium.
jo.lebeer@uantwerpen.be

^d Centro de Innovación en Tecnologías de la Información para Aplicaciones Sociales (CITIAPS),
Universidad de Santiago de Chile.
ariel.segoviaf@usach.cl

RESUMEN

El objetivo fue analizar el efecto de diferentes tipos intercambio regulatorio y la mirada de los profesores sobre sus alumnos en las interacciones de aula, en el primer año de escuelas primarias urbanas y rurales. El estudio es descriptivo y utiliza metodología cuantitativa. Participaron 29 profesoras de escuelas urbanas y rurales de Chile. Se filmó una clase donde se usaron lentes de seguimiento ocular. Se registraron dos tipos de intercambios regulatorios: mediados (IRM) y sin mediación (IR); se calculó el tiempo de fijación de la mirada de las profesoras en los rostros de los alumnos en dichos intercambios. Se encontró que: (1) El rango promedio de fijación de la mirada de las profesoras en las caras de los estudiantes es significativamente mayor en las aulas rurales comparadas con las aulas urbanas; (2) La estructura del IRM no afecta el tiempo de fijación de la mirada de los profesores de aula.

Palabras clave: docente de escuela primaria, investigación en el aula, interacción, seguimiento de la mirada, Teoría de la mediación.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the effect of different types of regulatory exchanges and gaze of teachers on their students during real-time classroom interactions in the first year of urban and rural primary school. The study is descriptive using quantitative methodology. Twenty-nine female teachers of urban and rural schools in Chile participated. A real lesson was filmed where the teachers used eye tracking lenses. Two types of regulatory exchanges were recorded: mediated (MRE) and only regulatory exchanges (RE). The fixation time of the teachers' gaze on students' faces was determined. Results indicate that: (1) The average range of teacher fixation on students' faces is significantly higher in rural classroom teachers compared to urban classroom teachers; (2) the structure of the MRE does not affect the fixation time of gaze of classroom teachers.

Key words: Primary school teachers, Classroom research, Interaction, Eye tracking, Mediation theory.

¹ Patrocinado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) del Gobierno de Chile, Proyecto N° 1150237 y 1200106.

1. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula enfatizan el papel de la autorregulación del comportamiento y el orden de participación de los estudiantes, como condición básica para el logro de las metas educativas (Martinic & Villalta, 2015; Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010; Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Simón & Alonso-Tapia, 2015; Vera-Bachmann & Salvo, 2016). Los estímulos distractores como el ruido y el número de hablantes afectan la interacción entre profesores y alumnos, dificultando la gestión de los turnos de habla (Ishino, 2017; Marti, 2012; McKellin, Shahin, Hodgson, Jamieson & Pichora-Fuller, 2011).

La conducta disruptiva en el aula es un problema frecuente al que se enfrentan los docentes, y las estrategias de gestión al respecto están relacionadas con patrones de comunicación que promueven un clima motivacional positivo a través de diálogos que promueven la reflexión y el autocontrol conductual (Pas, Cash, O'Brennan, Debnam & Bradshaw, 2015; Simón & Alonso-Tapia, 2015).

La gestión del aula es un conocimiento pedagógico profesional que se refiere al conjunto de procedimientos y estrategias que despliega el profesorado en el aula para promover la instrucción, abordar los problemas de conducta y resolver situaciones complejas en la interacción con los estudiantes que influyen en el logro del aprendizaje (Castañeda & Villalta, 2017; Christofferson & Sullivan, 2015; Gold & Holodynski, 2015; Steins, Wittrock & Haep, 2015; Stough & Montague, 2014; Voss, Kunter, & Baumert, 2011).

Existe consenso en considerar que las habilidades de gestión del aula son prácticas y contextualizadas (Aycock & Kemp, 2012; Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö, 2015; Stough, 2015; Syring *et al.*, 2015), y en este sentido, un componente central de la gestión del aula es la interacción comunicativa entre profesor y alumnos, donde la comunicación verbal es su expresión semiótica social hegemónica. La gestión del aula se compone de determinadas interacciones verbales.

Las aulas son entornos comunicativos específicos contruidos a través de interacciones verbales y no verbales que influyen en los procesos de aprendizaje, definiendo patrones de comunicación, expectativas y significados relacionados con el aprendizaje (Morine-Dersheimer, 2011; Monteiro, Mata, Santos, Sanches & Gomes, 2019; Soini *et al.*, 2015). En un enfoque etnográfico de la comunicación, la gestión del aula se manifiesta en determinadas estructuras de interacción dialógica que pueden ser analizadas desde la perspectiva del análisis de la conversación.

El análisis de la conversación es una perspectiva teórica y empírica que ha integrado diversas disciplinas para el estudio de la interacción profesor-alumno como constructo de orden social en el aula y como herramienta de aprendizaje (Gardner, 2014; Mercer, 2010). En este sentido, los estudios de la conversación en el aula han sido abordado como un recurso que utiliza el profesorado para promover la armonía social y el aprendizaje (Emanuelsson & Sahlström, 2008; Rampton, Roberts, Leung, & Harris, 2002).

La estructura básica de la conversación profesor-alumno en el aula es Iniciación-Respuesta-Retroalimentación (IRF). Esto se ha descrito en una serie de estudios etnográficos sobre comunicación y gestión del aula en diversos contextos educativos (Ishino, 2017; Mehan, 1979; Nathan & Kim, 2009; Veyrunes & Martin, 2016). Esta estructura pragmática es una unidad de diálogo o intercambio que comprende actos comunicativos interdependientes entre profesor y alumnos en torno a un mismo eje temático (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Esta estructura se vuelve más compleja al describir conversaciones vinculadas al aprendizaje en consideración del contexto escolar (Hennessy *et al.*, 2016; Howe & Abedin, 2013). Los estudios sugieren que la enseñanza eficaz se ajusta a las realidades culturales a través de establecer diferentes tipos de rutinas de interacción (Pehmer, Gröschner & Seidel, 2015).

Los estudios sobre conversaciones profesor-alumnos en situaciones reales en el aula han descrito diferentes tipos de interacciones relacionadas con los procesos cognitivos (Hennessy *et al.*, 2016; Pehmer *et al.*, 2015; Villalta, Martinic & Assael, 2013). Estas interacciones o estructuras dialógicas favorecen el logro del aprendizaje a través de la promoción de la participación, la co-regulación y la autorregulación de los estudiantes, para actuar de manera estratégica, reflexiva y autónoma en la tarea de alcanzar metas de aprendizaje (Rojas-Drummond, Barrier Olmedo, Hernández-Cruz & Velez-Espinosa, 2020).

La autorregulación es un componente necesario e inherente a la estructura del diálogo y a la autonomía de aprendizaje (Dekker, Elshout-Mohr & Wood, 2006; Ho, Foulsham, & Kingstone, 2015; Mercer & Howe, 2012). Desde el análisis de la conversación verbal se observa que un tipo de interacción en las aulas es el *intercambio regulativo* (IR), esto es, diálogos que ordenan la participación de los estudiantes y definen las condiciones básicas para el desarrollo de otro tipo de diálogos docentes en el aula orientados al desarrollo de los contenidos de asignatura (Dekker *et al.*, 2006; Lehesvuori, 2013; Villalta *et al.*, 2013).

Los *intercambios regulativos* (IR) son unidades de diálogo para establecer normas de comportamiento y el orden de los turnos del habla en la clase. En este sentido, es posible considerar el IR como el componente interactivo de la gestión del aula. La calidad de la gestión del aula está asociada al logro de la autorregulación del aprendizaje del alumno (Monteiro *et al.*, 2019; Muhonen, Pakarinen, Poikkeus, Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2018; Stough, 2015).

Desde el punto de vista de la psicología socio-histórico-cultural, el aprendizaje autónomo está en relación directa con el desarrollo cognitivo (Kozulin, 2015; Rand, Tannenbaum, & Feuerstein, 1979). Específicamente, la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) distingue criterios de mediación que facilitan el desarrollo cognitivo o el aprendizaje autónomo de los estudiantes, donde el rol del profesor es actuar como mediador entre el alumno y el conocimiento de su cultura (Feuerstein, 2006; Feuerstein, Falik & Feuerstein, 2015).

Doce criterios de mediación se definen en la teoría EAM, tres de ellos se denominan Universales — por su presencia en todas las relaciones educativas significativas—: (1) Intencionalidad y reciprocidad; (2) Significado, y (3) Trascendencia. Los otros nueve criterios de mediación se denominan Diferenciadores —porque se implementan de acuerdo con situaciones específicas del aprendiz— (Feuerstein, 2006; Feuerstein & Rand, 1974; Feuerstein, Rand, Hoffman, Egozi & Shachar-Segev, 1991), y su uso varía según el contexto escolar.

Uno de los criterios de mediación Diferenciadores es el denominado de *Regulación y control de la conducta*, cuya función es asegurar el control de la impulsividad o la inhibición de la acción y la autorregulación del alumno (Feuerstein *et al.*, 2015). El aprendizaje mediado ocurre en la interacción dialógica (Davin, 2013; Moreno & López, 2015). Los criterios de mediación —Universales y Diferenciadores— tienen estructuras dialógicas (Villalta, Assael & Baeza, 2018); en tal sentido es posible observar Intercambios Regulativos Mediados (IRM).

La mirada es un componente de la comunicación cara a cara que organiza los turnos para hablar y escuchar en la conversación (Ho *et al.*, 2015). Los estudios han demostrado que la mirada promueve la comunicación verbal y contribuye a la conciencia de ciertos procesos cognitivos, como la información visual procesada por el profesor, que afecta las decisiones de gestión del aula (Hirvenkari *et al.*, 2013; Jokinen, Furukawa, Nishida & Yamamoto, 2013; Kim, Byeon, Lee & Kwon, 2012; McIntyre, Mainhard & Klassen, 2017; Tsai, Hou, Lai, Liu & Yang, 2012; Van den Bogert, van Bruggen, Kostons & Jochems, 2014; Wolff, Jarodzka, Van den Bogert & Boshuizen, 2016).

La interacción en el aula es eminentemente verbal, y los estudios sobre la mirada del docente durante la clase indican que esta se distribuye entre actividades de conversación con los alumnos, interrogar sobre los contenidos, trabajo con los materiales didácticos, entre otras del ámbito didáctico (McIntyre *et al.*, 2017). Cuando el profesor realiza preguntas a los estudiantes en la clase, su mirada hacia el estudiante aumenta (Haataja *et al.*, 2019; Villalta, Vera-Villaruel, Assael & Segovia, 2019). En el caso de la gestión del aula, la mirada permite a los profesores promover la participación y el orden, según como procesen los hechos observados (Wolff *et al.*, 2016).

En el presente estudio interesa responder a las siguientes preguntas: (a) ¿la estructura del intercambio regulatorio mediado (IRM) tiene un impacto en la mirada de la profesora hacia las caras de los niños en comparación con el intercambio regulatorio (IR)?; y, (b) la relación entre la gestión del aula y la mirada del profesor, ¿es similar entre clases en áreas rurales y urbanas? El objetivo de este estudio fue analizar el efecto de diferentes tipos de intercambio regulatorio y la mirada de las profesoras sobre sus alumnos en las interacciones de aula en el primer año de escuelas primarias urbanas y rurales.

2. MÉTODO

Es un estudio de tipo descriptivo con uso de método cuantitativo.

2.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTOS

El estudio se realiza con 29 profesoras de 19 escuelas: 8 escuelas urbanas -16 profesoras- y 11 escuelas rurales -13 profesoras, de la Región Metropolitana y Región de la Araucanía de Chile-, entre 2016 y 2018. Las escuelas tienen diferentes resultados de aprendizaje medidos por la prueba nacional del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile.

Los criterios de inclusión de las profesoras participantes fueron: impartir clases al nivel de primer grado, edades comprendidas entre los 6 y los 7,5 años; tener más de 3 años de experiencia docente con estudiantes de primer grado en el mismo establecimiento, y que dicha experiencia sea positivamente destacada por sus colegas y equipo directivo, expresado en una evaluación altamente satisfactoria de la labor profesional.

2.2. INSTRUMENTOS DE REGISTRO

Se grabaron aproximadamente 30 horas de clases reales, utilizando los siguientes instrumentos de registro: (1) videocámara SONY HDR-CX440, para grabar la interacción

en el aula, y, (2) lentes rastreadores oculares (eye tracking) Tobii Pro 2, portátil fabricado por Tobii Technology (TobiiPro, 2019) para registrar el comportamiento de la mirada de la profesora en dicha interacción.

En todas las situaciones de grabación de clases, la videocámara se centró en la interacción profesora-alumno en el aula. El registro de la videocámara fue desde una posición fija ubicada al final de la sala de clase (frente a la pizarra).

Las profesoras utilizaron los lentes de seguimiento ocular durante toda la clase. Los rastreadores oculares tienen una cámara frontal (FPS) de alta resolución de 1920 x 1080 píxeles y 25 fotogramas por segundo (FPS), cuatro sensores de infrarrojos que detectan y siguen las pupilas del usuario y un micrófono integrado para grabar audio. Los lentes están conectados a una unidad de grabación instalada en el bolsillo del usuario y funcionan a una frecuencia de muestreo de 100 Hz.

2.3. ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizaron las siguientes herramientas para el análisis de datos: (1) software Videograph (Rimmele, 2009) para codificar las grabaciones (en segundos) realizadas por la videocámara sincronizada con los lentes; (2) software Tobii Glasses Controller Pro v. 1.6.7, antes de comenzar la grabación con los eye trackers para calibrar el lente con la pupila de la profesora; esto permite precisión y exactitud en el seguimiento ocular y la captura de datos; y, (3) Software Tobii Glasses Analyzer v. 1.36 para tabular los datos de los eye trackers, que registra en milisegundos.

El software Tobii Glasses Analyzer v. 1.36 también proporciona una visualización de la densidad de tiempo de duración de la mirada de la profesora en un área específica. Esto se muestra a través de mapa de calor que representa el mayor tiempo de fijaciones en el área de interés en tonos que van de color amarillo -baja densidad de fijación- a color rojo —alta densidad de la fijación—.

2.3.1. Análisis de los Intercambios Regulativos (IR) y los Intercambios Regulativos Mediados (IRM)

La estructura básica del intercambio se compone de tres intervenciones: Inicio-Respuesta-Evaluación o Cierre (I-R-E). Operacionalmente el intercambio Regulativo (IR) lo inicia la profesora, que pide orden en la clase. A esto le sigue la intervención de respuesta de los alumnos, que consiste en una intervención verbal o no verbal acorde con la intervención de inicio, y finaliza con la intervención de cierre por parte de la profesora de tipo verbal o no verbal de que lo solicitado en la intervención inicial se ha cumplido. Los IR se definen como estructuras de diálogo cuyo propósito es organizar o reiniciar turnos de participación de los estudiantes en la clase.

Por otra parte, considerando el criterio de mediación Diferenciador de la teoría EAM denominado *Regulación y control*, que describe una posibilidad de intervenir de la profesora en los intercambios, es posible definir los Intercambios Regulativos Mediados (IRM) como aquellos intercambios que contienen el criterio EAM Diferenciados *Regulación y control* (Tabla 1).

Tabla 1. Definición de Intercambio Regulatorio (IR) e Intercambio Regulatorio Mediado (IRM) (adaptado de Villalta, Assael y Baeza, 2018)

Tipo de intercambio	Definición
Intercambio Regulatorio sin criterio de Mediación (IR)	El tema central es la regulación del orden de participación de los estudiantes en la clase.
Intercambio Regulatorio Mediado (IRM)	El tema central es la regulación del orden de participación de los estudiantes en la clase, y la intervención de la profesora inicial o final se ajusta a criterio EAM Diferenciador Regulación y control, donde la profesora promueve la autorregulación del comportamiento de los niños, mediante estrategias de planificación, o animando la participación para abordar la tarea.

Fuente: Elaboración propia.

Se codificaron los intercambios regulatorios de total de 30 horas de registro de clases filmadas, considerando dos tipos (Tabla 1): Intercambio regulatorio sin criterio de mediación (IR) e Intercambio regulatorio con criterios de mediación (IR), los cuales se ejemplifican a continuación.

Tabla 2. Ejemplo de intercambio regulatorio sin criterio de mediación (IR)

Tiempo: 00:10:00 - 00:10:10 La profesora presenta las respuestas a un ejercicio de matemáticas sobre los términos ordinales “primero”, “entre” y “último”, proyectándolos en un power point en la pizarra. Hay ruido en la sala generado por los niños pidiendo a la profesora simultáneamente que lea en voz alta las respuestas proyectadas en la pizarra.		
Intercambio	Intervención	Criterio de mediación
Profesora: ¡Silencio por favor!	Inicio	No hay
Niños: (los niños permanecen en silencio, aproximadamente 2 segundos)	Respuesta	
Profesora: okey	Cierre	No hay

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Ejemplo de intercambio regulativo con criterio de mediación (IRM)

Tiempo: 00:08:10 - 00:08:28 La profesora trabaja un contenido de matemáticas, apoyado en power point, presenta tres oraciones incompletas sobre la posición de cuatro figuras diferentes proyectadas en la pantalla. Los niños hablan entre sí simultáneamente discutiendo qué término falta para completar las oraciones. (Hay 23 niños en la sala).		
Intercambio	Intervención	Criterio de mediación
Profesora: ¡Shh! (expresión para pedir silencio), no, no, si no pones atención, no te sigo. Siéntate bien Adán (se dirige a un niño que está sentado sobre sus rodillas)	Inicio	Regulación y control de la conducta
Niños: (Callan, Adán se sienta en su silla).	Respuesta	
Profesora: Muy bien	Cierre	

Fuente: Elaboración propia.

En términos operativos, un elemento distintivo de IRM es que la intervención inicial de la profesora indica la conducta que solicita al alumno y su importancia para el desarrollo de la clase (Tabla 3); mientras que en el IR la intervención inicial de la profesora solo indica la conducta que solicita del alumno sin explicar su propósito para la continuidad de la clase (Tabla 2). La consecuencia del alcance de la intervención del docente es que la duración del intercambio regulativo mediado (IRM) es mayor en comparación con el intercambio regulativo sin la mediación (IR).

Los intercambios así definidos son segmentos de 5 a 20 segundos. Se seleccionaron intercambios regulativos (Mediados y No Mediados) donde existía una situación de interacción cara a cara entre profesora y alumno en el aula. No se consideraron los intercambios regulativos donde, por ejemplo, la profesora hablaba con los niños mientras miraban la pizarra o material didáctico. El intercambio cara a cara es la condición necesaria para analizar el papel de la mirada en la gestión del aula.

Ambos intercambios, IR y IRM, fueron codificados por seis investigadores capacitados de acuerdo con las definiciones de IR y IRM. La concordancia inter observador se verificó mediante el cálculo de un coeficiente kappa, que estuvo en el rango de .81 a .93, lo que lo califica como una fuerza de concordancia casi perfecta (Landis, King, Choi, Chinchilli & Koch, 2011).

2.3.2. Análisis de comportamiento ocular de profesora en la clase

El campo de visión de las profesoras en el intercambio se analizó según las fijaciones en todos los intercambios codificados. Las fijaciones se refieren al tiempo de permanencia de la mirada en un área de interés. El campo de visión de las profesoras se tabuló marcando manualmente la entrada y salida de la mirada con respecto al área de interés en todos los registros. El área de interés definido fue el rostro de los estudiantes, específicamente el área correspondiente a los ojos de los niños durante el intercambio.

Se integraron los resultados de intercambios y fijación de mirada de las profesoras en los rostros de los niños, ofrecidos por los softwares, Videograph y Tobii Glasses Analyzer respectivamente. Las métricas de intercambios y fijaciones se exportaron a una base de datos y luego se utilizó el software estadístico SPSS 20 para el análisis estadístico no paramétrico de la relación entre IR, IRM y mirada en el aula.

En el análisis de datos se utilizó estadística descriptiva, prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, prueba de homogeneidad de varianza de Levene, estadística no paramétrica de comparación de dos grupos, contexto urbano / rural e intercambios regulatorios con / sin Mediación con la prueba U de Mann-Whitney; Las pruebas de robustez de Welch y Brown-Forsythe se utilizaron para la comparación de más de dos grupos.

2.3.3. Procedimiento del trabajo de campo

El estudio se realizó en acuerdo a las normas éticas de la investigación social previamente aprobadas por un comité de ética acreditado. Se realizaron cartas de autorización para los equipos directivos de las escuelas participantes, cartas de consentimiento informado para las profesoras y cartas de asentimiento de los padres o apoderados de los niños. Una vez finalizado el proceso de información para la participación voluntaria en el estudio, se inició el trabajo de campo de registro de datos.

La composición de las aulas de las escuelas rurales es multigrado, es decir, hay alumnos de dos niveles educativos diferentes que participan en la clase con la misma profesora. En el aula rural hay entre 5 y 12 alumnos y las profesoras realizan dos procesos curriculares simultáneamente en la clase. En el aula urbana hay entre 25 y 30 alumnos y todos corresponden al 1er grado de primaria. Para favorecer el registro de conductas habituales en el aula y permitir que alumnos y profesoras se adapten a los instrumentos de grabación, se grabaron dos sesiones de forma consecutiva.

Antes de cada clase, se calibró la precisión de los lentes de seguimiento ocular que utilizó la profesora con el software Tobii Glasses Controller Pro 1.6.7. Este procedimiento tomó entre 3 y 5 minutos y no interfirió con las actividades didácticas que la profesora había planeado para la clase.

El registro de datos se realizó en las aulas habituales de las escuelas seleccionadas. En ambas sesiones de grabación, un miembro del equipo de investigación permaneció en la sala para registrar la observación y utilizar la cámara en las funciones de panorámica y zoom. Se registraron las observaciones sobre los hechos ocurridos en la clase, y que complementan los datos ofrecidos por los registros de audio y video. Se analizaron los registros de la segunda sesión de clase registrada.

3. RESULTADOS

Tabla 4. Duración de los diálogos IR e IRM por área urbana / rural (en milisegundos)

Área	Tiempo (milisegundos)	IRM	IR	Total
Rural	Duración del intercambio	252,663	220,483	473,146
	Tiempo de fijación de la mirada	36,441	27,620	64,061
Urbana	Duración del intercambio	360,615	147.812	508,427
	Tiempo de fijación de la mirada	20,980	7,400	28,380
Total	Tiempo total de intercambios	613,278	368,295	981,573
	Tiempo total de fijación de la mirada	57,421	35,020	92,441

Fuente: Elaboración propia en base a estimaciones de los registros codificados.

Los datos seleccionados para el análisis corresponden a 981,573 milisegundos, lo que equivale a 16 minutos y 24 segundos (Tabla 4). Se observa que en los registros de intercambios dialogales de relación cara a cara, la mirada de las profesoras al rostro de los estudiantes es de solo 9% de la duración total de los intercambios observados; este porcentaje de tiempo es mayor en las profesoras de las escuelas ubicadas en áreas rurales (14%), comparado con las profesoras de escuelas ubicadas en las áreas urbanas (6%).

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov indica que el tiempo de fijación de la mirada en los intercambios IR e IRM no se ajustan a una distribución normal. En consecuencia, la comparación se realiza con la prueba U de Mann-Whitney no paramétrica.

Tabla 5. Estadística descriptivos de la duración de los intercambios y la fijación de la mirada, y comparación de rangos con la prueba U de Mann-Whitney entre aulas de áreas urbanas y rurales

	Duración del intercambio (milisegundos)		Fijación de la mirada (milisegundos)	
N	99		507	
Media	9,914.88		182.33	
Desviación estándar	5,453.06		276.76	
Mínimo	2,029		0	
Máximo	27,980		2,901	
Zona	Rural	Urbana	Rural	Urbana
N	50	49	327	180

Rango promedio	48.6	51.4	265.3	233.4
Suma de rangos	2.429	2.521	86.768	42.010
Mann-Whitney U	1154		25720	
Z	-0.497		-2.362	
Significatividad (Bilateral)	.619		.018*	

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia en base a estimaciones.

Se obtuvo 507 marcas de fijación de la mirada de las profesoras en el rostro de los alumnos, cuya duración de tiempo es variable, oscilando entre 0 y 2,901 milisegundos (Tabla 5). La duración media de los intercambios no difiere significativamente entre las aulas de las zonas urbanas y rurales; pero se encuentra que el rango promedio de tiempo de fijación de la mirada de la profesora en el rostro de los niños es mayor en las aulas de las áreas rurales en comparación con el rango de tiempo promedio en las aulas de las áreas urbanas (Tabla 5).

Tabla 6. Comparación de rangos de fijación de la mirada con la prueba U de Mann-Whitney entre IRM e IR

	Tipo de intercambio	
	IRM	IR
N	302	205
Rango Promedio	254.9	252.7
Suma de Rangos	76973.5	51804.5
Mann-Whitney U	30689.5	
Z	-0,165	
Significatividad (Bilateral)	.869	

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia en base a estimaciones.

El rango promedio de la mirada de la profesora en los rostros de los niños es mayor en los intercambios regulativos con mediación (IRM) en comparación con los intercambios regulativos sin mediación (IR), pero las diferencias no son estadísticamente significativas (Tabla 6).

Tabla 7. Comparación de rangos de la mirada con U de Mann-Whitney entre IRM e IR por zona urbano y rural del aula

Tipo de Intercambio	Zona Rural		Zona Urbana	
	IRM	IR	IRM	IR
N	183	144	119	61
Rango Promedio	159.14	170.18	96.90	78.02
Suma de Rangos	29.122	24.506	11.531	4.759
Mann-Whitney U	12286		2868	
Z	-1,054		-2,314	
Asymp. Sig. (Bilateral)	.292		.021*	

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia en base a estimaciones.

Cuando se analiza por contexto socioeducativo de zona Rural y Urbana, el rango de tiempo promedio de la mirada de la profesora sobre el rostro de los niños en los intercambios regulatorios mediados (IRM) es significativamente mayor que en los intercambios regulatorios no mediados (IR) en las profesoras de aulas en escuelas de zonas urbanas. Esta diferencia no es estadísticamente significativa en las profesoras de aulas de escuelas ubicadas en zonas rurales (Tabla 7).

Se realizó un análisis de varianza univariante (ANOVA) para comparar a las profesoras con respecto a las fijaciones de la mirada en los rostros de los estudiantes. Se encontró que había diferencias significativas de la fijación media entre las profesoras [$F(28, 475) = 2,922, p = .001$].

Considerando que la prueba de Levene indica que las varianzas observadas no son homogéneas ($p = .001$), lo que afecta la robustez de la prueba F, se aplican adicionalmente las pruebas de robustez de Welch y Brown-Forsythe. Se confirma que las diferencias en la fijación de la mirada están asociadas a la situación específica de la clase de cada profesora [Welch ($28, 59,90$) = 2,508 $p = 0,001$; Brown-Forsythe ($28, 61,35$) = 2.119 $p = .007$].

El análisis de la varianza de las fijaciones de la mirada de las profesoras entre IRM e IR según la zona urbana y rural de las aulas observadas indica que la fijación de la mirada en el rostro de los estudiantes no es estadísticamente diferente entre las profesoras de las aulas rurales [$F(1, 325) = 0.056 p = .813$]; Welch ($1, 317.473$) = 0.061 $p = .805$; Brown-Forsythe ($1, 317.573$) = 0.061 $p > .805$; y la varianza de la mirada no es diferente entre IRM e IR de profesoras de aulas urbanas [$F(1, 178) = 1,633 p > .05$]; Welch ($1, 177,710$) = 2,353 $p = 0,127$; Brown-Forsythe ($1, 177.710$) = 2.353 $p = .127$.

En la Tabla 8 se puede observar un primer ejemplo, que muestra una situación de diálogo común en el aula urbana, donde la mediación de *Regulación y control* de la conducta de los niños se expresa en la primera intervención de la profesora dirigida a todo el grupo y luego individualizada con estudiantes específicos. Después o antes de cada actividad didáctica las profesoras de las aulas urbanas deben restablecer el orden de participación de los alumnos en la clase.

Tabla 8. Ejemplo de IRM en aula urbana

Tiempo: 00:05:12 - 00:05:28 Al inicio de la clase, antes de comenzar la lectura, la profesora se dirige al grupo para llamar la atención de los niños sobre la actividad a iniciar. (Escuela Urbana, 2017).		
Intercambio	Intervención	Criterio de mediación
Profesora: ¡Bien niños!, nos vamos a sentar, lindos y rectos, mirando hacia adelante. Una vez que sean buenos comenzaremos la clase de hoy.	Inicio	Regulación y control
Estudiantes: (La mayoría de ellos se sientan erguidos en sus sillas)	Respuesta	
Profesora: Antonia va a dejar las tijeras porque no estamos en eso ahora y miraremos aquí. ¡Antonia!	Re-inicio	Regulación y control
Antonia: (Mira a la profesora)	Respuesta	
Profesora: Bien	Cierre	

Fuente: Elaboración propia en base a registro de los datos.

En el segundo ejemplo de IRM en el aula rural (Tabla 9) se observa que la mediación de *Regulación y control* esta referidas a las actividades de clase y se dirige a alumnos específicos.

Tabla 9. Ejemplo de IRM en aula rural

Tiempo: 00:29:23 - 00:29:31 Los alumnos participan en la actividad de recortar animales de una historia y luego escribir los nombres de los animales (Escuela rural, 2017)		
Intercambio	Intervención	Criterio de mediación
Profesora: (hablando con un estudiante que no está escribiendo luego de recortar) Bien, ¿Tu lápiz hijo?,	Inicio	Regulación y control
Alumno: yo no tengo un lápiz	Respuesta	
Profesora: aquí hay un lápiz (ella le da un lápiz).	Cierre	

Fuente: Elaboración propia en base a registro de los datos.

El mapa de calor de la fijación de la mirada —amarillo equivale a leve, verde equivale a moderado, y rojo a intensa— que arrojó el software Tobii Glasses Analyzer v. 1.36 de los lentes eye tracking que utilizaron las profesoras en ambos ejemplos (Tablas 8 y 9) sugiere que el comportamiento de la mirada de la profesora del aula urbana se distribuye, en el diálogo mediado, entre varios estudiantes (Figura 1) mientras que, en el aula rural la mirada de la profesora se concentra en un solo estudiante (Figura 2).

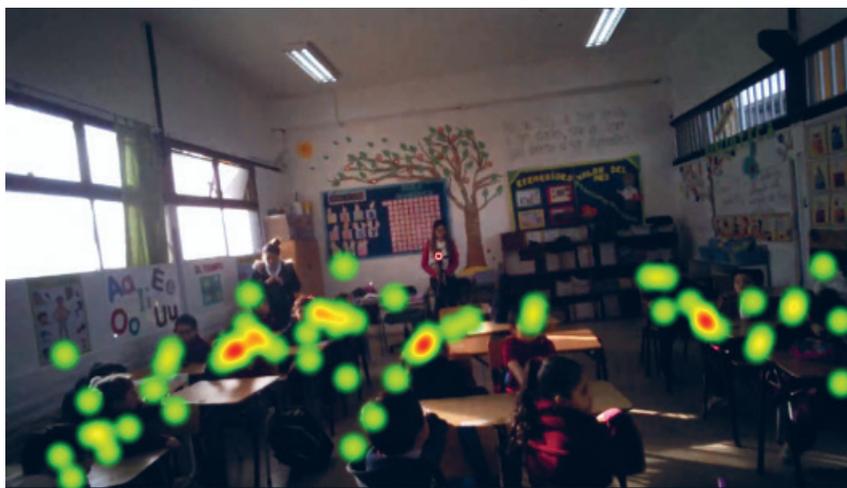


Figura 1. Mapa de calor de fijación de mirada de la profesora en IRM de Tabla 8, de aula urbana.



Figura 2. Mapa de calor de fijación de mirada de la profesora en IRM de Tabla 9, de aula rural.

Lo observado en los mapas de calor (Figura 1 y 2) es un indicativo que el número de alumnos en el aula puede ser un factor que influya en la frecuencia y el tiempo de la mirada de los profesores al rostro de los niños de la clase.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la interacción en la sala de clase se dan múltiples y simultáneos diálogos e intervenciones que configuran el ruido, elemento habitual especialmente de las aulas con niños de nivel primario; parte de la tarea de los profesores es gestionar las diversas intervenciones para construir el espacio común de comunicación que coordine a los distintos hablantes de la sala y les permita desarrollar la lección de clase (Marti, 2012).

En el presente estudio, la gestión de las diversas voces para construir el espacio común de comunicación en la clase, ha sido abordado con la categoría denominada *Intercambio Regulatorio*, que describe la conversación para ordenar la participación del alumno en la clase. Los resultados muestran que la gestión del aula y la mirada del profesor son sensibles al contexto comunicativo.

Este estudio ha encontrado que los profesores de aulas rurales miran a los rostros de los estudiantes mucho más tiempo que los profesores de aulas urbanas en los intercambios de gestión del aula.

La mirada cara a cara es el soporte comunicativo que organiza la conversación, y puede considerarse parte de los recursos didácticos que utilizan los profesores (Haataja *et al.*, 2019; McIntyre *et al.*, 2017); no obstante, los resultados del presente estudio indican que la posibilidad de que las profesoras observen el rostro de sus alumnos cuando interactúan es baja —9% en todos los intercambios observados—. Parece que mirar el rostro de los alumnos no es práctica común en las interacciones dialogales regulatorias en el aula.

Se han observado estructuras de intercambio asociadas a más tiempo de la mirada del profesor en el rostro de los alumnos, referidos al desarrollo de los contenidos de la clase, e independientes del contexto sociocultural del aula (Haataja *et al.*, 2019; Villalta *et al.*, 2019). Sin embargo, en el caso de los intercambios regulatorios mediados y no mediados, que buscan gestionar el orden de participación en el aula, los resultados del presente estudio sugieren que la mirada de la profesora al rostro de su interlocutor alumno depende del estilo de enseñanza y la realidad específica de cada aula. El número de alumnos en el aula puede influir en la posibilidad de diálogos que incorporen la mirada de la profesora en el rostro de los alumnos como parte de la construcción del diálogo.

El intercambio regulatorio con mediación (IRM) específicamente con el criterio de mediación denominado *Regulación y Control* ha sido observado en investigaciones previas cuando los profesores procuran que los estudiantes autorregularan su comportamiento en el aula (Villalta *et al.*, 2013).

En este estudio se encuentra que el tiempo de fijación de la mirada de la profesora al rostro de los niños en los intercambios regulatorios no es significativamente diferente entre los intercambios regulatorios mediados o no mediados. Una posible explicación de este resultado es el número de interlocutores en las aulas, el valor semiótico de la intervención verbal del docente y el contexto sociocultural de las clases.

Las aulas urbanas cuentan con más de 25 alumnos por clase, la profesora debe distribuir la atención y comunicar su presencia a todos ellos. La gestión de la clase es eminentemente verbal, y la profesora utiliza la mirada como un recurso adicional que refuerza la mediación semiótica posiblemente en aquellos casos que requieran mayor atención.

Por su parte, en las aulas rurales, el número máximo de alumnos en la sala es de 12, agrupados en dos mesas, lo cual hace posible la interacción personalizada de la profesora con los niños y entre ellos; en tal sentido, la gestión del aula se aborda con mediación semiótica

verbal y personalizada; no requiere recurrir a la fijación de la mirada al rostro de sus alumnos como componente comunicativo adicional para gestionar el orden de los turnos de habla, dado que la mirada al rostro de los alumnos está integrada a la comunicación habitual en la clase.

El criterio de mediación de *Regulación y Control* corresponde a los Criterios Diferenciadores de la teoría EAM. Se utiliza de acuerdo con las circunstancias y necesidades de los alumnos, y es posible que la mirada agregue fuerza semiótica a la autorregulación que el docente necesita promover en un contexto específico.

La profesora del aula urbana indexa la mirada a su intervención para aumentar el alcance de la gestión hacia el amplio número de estudiantes interlocutores que están en la sala. Este no es el caso de la profesora de aula rural, donde la mirada está indexada a todas sus intervenciones, y es habitual en la interacción en el aula.

Considerando la cantidad de alumnos en el aula, la profesora de aula rural tiene las condiciones para una atención más personalizada a sus alumnos. Este no es el caso de las profesoras de las aulas urbanas, donde la mirada es un recurso focalizado para sostener el nexo comunicativo en los casos que se requieran. En el aula urbana y rural, la mirada de la profesora al rostro de los alumnos es una herramienta de comunicación complementaria y variable que se utiliza en la gestión del aula.

El presente estudio se centró en un tipo de intercambio -intercambio regulativo- con y sin mediación -de regulación y control de la conducta-, con el fin de analizar el papel de la mirada de la profesora en la gestión del aula. La mirada participa de la gestión del aula, sea esta mediada o no. Su carácter semiótico hacia la favorecer la regulación y control del comportamiento de los niños según parece depende de las condiciones específicas de número de interlocutores en el aula, la cual es una de las evidentes diferencias entre el aula urbana y el aula rural.

La situación de pandemia por COVID-19 ha cambiado las condiciones de gestión de participación y del uso de la mirada en diálogo, tanto en el del aula urbana como en el rural. Las profesoras de aulas rurales posiblemente tienen mejores condiciones pedagógicas para gestionar el encuentro educativo, desarrollando recursos que potencian el diálogo personalizado, como es el caso de la experiencia de “aula móvil”, donde la profesora visita a cada niño, y donde los intercambios regulativos y mirada tienen las condiciones para fluir de modo habitual.

Por su parte, la virtualización sincrónica del aula urbana abre inéditos desafíos a la gestión de la participación, y donde, paradójicamente, la interacción a través de la pantalla del computador favorece la interacción cara a cara entre la profesora y los niños; no obstante, en dicha situación, la mirada al rostro de los niños debe ser una estrategia intencionada a la vez que de dominio de las herramientas tecnológicas que median la interacción educativa. Los estudios futuros deberían abordar estos aspectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aycock, C. & Kemp, A. (2012). The Effects of Clinical Experiences on the Understanding of Classroom Management Techniques. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(3), 44-58.
- Castañeda, M. T. & Villalta, M. A. (2017). Gestión del aula y formación inicial de profesores. Un estudio de revisión. *Perspectiva Educacional*, 56(2). <http://doi:10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.484>

- Christofferson, M. & Sullivan, A. L. (2015). Preservice Teachers' Classroom Management Training: A Survey of Self-Reported Training Experiences, Content Coverage, and Preparedness. *Psychology in the Schools*, 52(3), 248-264. <http://doi:10.1002/pits.21819>
- Davin, K. J. (2013). *Integration of dynamic assessment and instructional conversations to promote development and improve assessment in the language classroom*. *Language Teaching Research*, 17(3), 303-322. <http://doi:10.1177/1362168813482934>
- Dekker, R., Elshout-Mohr, M. & Wood, T. (2006). How Children Regulate their Own Collaborative Learning. *Educational Studies in Mathematics*, 62(1), 57-79. <http://doi:10.1007/s10649-006-1688-4>
- Emanuelsson, J. & Sahlström, F. (2008). The Price of Participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205-223. <http://doi:10.1080/00313830801915853>
- Feuerstein, R. (2006). *Instrumental Enrichment*. Jerusalem, Israel: ICELP Publications.
- Feuerstein, R., Falik, L. & Feuerstein, R. (2015). *Changing Minds and Brains - The Legacy of Reuven Feuerstein*. Higher Thinking and Cognition Through Mediated Learning. New York: Teachers College Press.
- Feuerstein, R. & Rand, Y. (1974). Mediated Learning Experiences: An Outline of the Proximal Etiology for Differential Development of Cognitive Functions. *International Understanding*, 9(10), 7-37.
- Feuerstein, R., Rand, Y. A., Hoffman, M. B., Egozi, M. & Shachar-Segev, N. B. (1991). *Instrumental Enrichment Program*. In L. Idol & B. Jones (Eds.), *Educational Values and Cognitive Instruction*. (Vol. 2, pp. 139-178). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Gardner, R. (2014). *Conversation Analysis in the Classroom*. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 593-611). Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Development and Construct Validation of a Situational Judgment Test of Strategic Knowledge of Classroom Management in Elementary Schools. *Educational Assessment*, 20(3), 226-248. <http://doi:10.1080/10627197.2015.1062087>
- Haataja, E., Garcia Moreno-Esteva, E., Salonen, V., Laine, A., Toivanen, M. & Hannula, M. S. (2019). Teacher's visual attention when scaffolding collaborative mathematical problem solving. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102877. <http://doi:10.1016/j.tate.2019.102877>
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., . . . Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44. <http://doi:10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Hirvenkari, L., Ruusuvuori, J., Saarinen, V.-M., Kivioja, M., Peräkylä, A. & Hari, R. (2013). Influence of Turn-Taking in a Two-Person Conversation on the Gaze of a Viewer. *PLoS ONE*, 8(8), e71569. <http://doi:10.1371/journal.pone.0071569>
- Ho, S., Foulsham, T. & Kingstone, A. (2015). Speaking and Listening with the Eyes: Gaze Signaling during Dyadic Interactions. *PLoS ONE*, 10(8), e0136905. <http://doi:10.1371/journal.pone.0136905>
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. doi: [10.1080/0305764X.2013.786024](https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024)
- Ishino, M. (2017). Subversive questions for classroom turn-taking traffic management. *Journal of Pragmatics*, 117, 41-57. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.05.011>
- Jokinen, K., Furukawa, H., Nishida, M. & Yamamoto, S. (2013). Gaze and turn-taking behavior in casual conversational interactions. *ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems*, 3(2), 1-30. <http://doi:10.1145/2499474.2499481>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Tome I. Troisième Édition. Armand Colin. Paris. France.
- Kim, W.-J., Byeon, J.-H., Lee, I.-S. & Kwon, Y.-J. (2012). Gaze differences between expert and novice teachers in science classes. *Journal of The Korean Association For Science Education*, 32(9), 1443-1451.

- Kozulin, A. (2015). The Impact of Cognitive Education Training on Teachers' Cognitive Performance. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(2), 252-262. <http://dx.doi.org/10.1891/1945-8959.14.2.252>
- Landis, J. R., King, T. S., Choi, J. W., Chinchilli, V. M. & Koch, G. G. (2011). Measures of agreement and concordance with clinical research applications. *Statistics in Biopharmaceutical Research*, 3(2), 185-209.
- Lehesvuori, S. (2013). *Towards Dialogic Teaching in Science. Challenging Classroom Realities through Teacher Education*. (Doctoral thesis), University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland. (465)
- Marti, L. (2012). Tangential floor in a classroom setting. *System*, 40(3), 398-406. <http://doi:10.1016/j.system.2012.07.006>
- Martinic, S. & Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con Jornada Escolar Completa en Chile. *Perfiles educativos*, 37(147), 28-49.
- McIntyre, N. A., Mainhard, M. T. & Klassen, R. M. (2017). Are you looking to teach? Cultural, temporal and dynamic insights into expert teacher gaze. *Learning and Instruction*, 49, 41-53. <http://doi:10.1016/j.learninstruc.2016.12.005>
- McKellin, W. H., Shahin, K., Hodgson, M., Jamieson, J. & Pichora-Fuller, M. K. (2011). Noisy zones of proximal development: Conversation in noisy classrooms. *Journal of Sociolinguistics*, 15(1), 65-93.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. <http://doi:10.1348/000709909X479853>
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. <http://doi:10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Monteiro, V., Mata, L., Santos, N., Sanches, C. & Gomes, M. (2019). Classroom Talk: The Ubiquity of Feedback. *Frontiers in Education*, 4(140). <http://doi:10.3389/feduc.2019.00140>
- Moreno, A. & López, S. (2015). Ambientes educativos escolares: Una investigación sobre la propensión a aprender en jardines infantiles chilenos. *Estudios pedagógicos*, 41, 169-180.
- Morine-Dersheimer, G. (2011). Classroom Management and Classroom Discourse. In C. Evertson & C. Weinstein. (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp. 127-156). New York: Routledge.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K. & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67-79. <http://doi:10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>
- Nathan, M. J. & Kim, S. (2009). Regulation of Teacher Elicitations in the Mathematics Classroom. *Cognition and Instruction*, 27(2), 91-120. <http://doi:10.1080/07370000902797304>
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R. & Doyle, W. (2010). How Can We Improve School Discipline?. *Educational Researcher*, 39(1), 48-58. <http://doi:10.3102/0013189x09357618>
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <http://doi:10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pas, E. T., Cash, A. H., O'Brennan, L., Debnam, K. J. & Bradshaw, C. P. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of School Psychology*, 53(2), 137-148. <http://doi:10.1016/j.jsp.2014.12.005>
- Pehmer, A.-K., Gröschner, A. & Seidel, T. (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108-119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.007>
- Rampton, B., Roberts, C., Leung, C. & Harris, R. (2002). Methodology in the Analysis of Classroom Discourse. *Applied Linguistics*, 23(3), 373-392.

- Rand, Y. A., Tannenbaum, A. & Feuerstein, R. (1979). Effects of Instrumental Enrichment on the Psychoeducational Development of Low-Functioning Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 751-763.
- Rimmele, R. (2009). *What is Videograph?* (Version 4.2.1.25X3 from September 2013) [Videograph]. Kiel, Alemania: IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. Retrieved from <http://archiv.ipn.uni-kiel.de/projekte/videograph/enhtmlStart.htm>
- Rojas-Drummond, S., Barrera Olmedo, M. J., Hernández-Cruz, I. & Vélez-Espinosa, M. (2020). Dialogic interactions, co-regulation and the appropriation of text composition abilities in primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100354. <http://doi:10.1016/j.lcsi.2019.100354>
- Simón, C. & Alonso-Tapia, J. (2015). Positive Classroom Management: Effects of Disruption Management Climate on Behaviour and Satisfaction with Teacher // Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 21(1), 65-86. <http://doi:10.1387/RevPsicodidact.13202>
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching*, 21(6), 641-659. doi: [10.1080/13540602.2015.1044326](http://doi:10.1080/13540602.2015.1044326)
- Steins, G., Wittrock, K. & Haep, A. (2015). Contents of Classroom Management: What Is Necessary, What Is Possible, How Is It Done at School? *Creative Education*, 06(19), 2045-2062. <http://doi:10.4236/ce.2015.619210>
- Stough, L. & Montague, M. (2014). How Teachers Learn to be Classroom Managers. In E. Emmer & E. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (pp. 446-458). London: Routledge.
- Stough, L. M. (2015). Persistent Classroom Management Training Needs of Experienced Teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(5), 36. <http://doi:10.14434/josotl.v15i5.13784>
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 667-685. <http://doi:10.1007/s11618-015-0631-9>
- TobiiPro. (2019). *Tobii Pro Glasses 2*. Retrieved from <https://www.tobiiipro.com/es/products/tobii-pro-glasses-2/>
- Tsai, M.-J., Hou, H.-T., Lai, M.-L., Liu, W.-Y. & Yang, F.-Y. (2012). Visual attention for solving multiple-choice science problem: An eye-tracking analysis. *Computers & Education*, 58(1), 375-385. <http://doi:10.1016/j.compedu.2011.07.012>
- Van den Bogert, N., van Bruggen, J., Kostons, D. & Jochems, W. (2014). First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 37, 208-216. <http://doi:10.1016/j.tate.2013.09.001>
- Vera-Bachmann, D. & Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. <http://doi:10.11144/Javeriana.upsy15-2.perep>
- Veyrunes, P. & Martin, J. S. (2016). Analizar las interacciones en el aula durante el recitation script: ¿Qué implicaciones para la formación de los profesores? In J. Manzi & M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 93-124). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Villalta, M., Assael, C. & Baeza, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles educativos*, 40(160), 101-119.
- Villalta, M., Martinic, S. & Assael, C. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica de sala de clase. *Perfiles educativos*, 35(141), 84-96.

- Villalta, M. A., Vera-Villarroel, P., Assael, C. & Segovia, A. (2019). Eye tracking and conversational structures in Chilean rural and urban elementary education classrooms. *Interciencia*, 44(5), 266-273.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969. <http://doi:10.1037/a0025125>
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., Van den Bogert, N. & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44(3), 243-265. <http://doi:10.1007/s11251-016-9367-z>

INVESTIGACIONES

Diseño de una experiencia didáctica para abordar el estudio de la variable

Design of a didactic experience
to address the study of the variable

*Mayra Uribe-Hernández^a, Victor Larios-Osorio^a,
Luis Roberto Pino-Fan^b*

^a Universidad Autónoma de Querétaro, México.
muribe37@alumnos.uaq.mx, vil@uaq.mx

^b Universidad de Los Lagos, Chile.
luis.pino@ulagos.cl

RESUMEN

Diversas investigaciones coinciden en que el concepto variable posee un carácter multifacético, en los problemas algebraicos se presenta con distintas definiciones, referentes y símbolos, por lo que los estudiantes muestran dificultad para interpretar y poner en juego sus diversos usos. En este artículo presentamos el diseño e implementación de un proceso de estudio sobre la variable, el cual permite la comprensión de sus usos por parte de los estudiantes. Para el desarrollo de la investigación utilizamos las etapas de la Investigación Basada en el Diseño (IBD) y las nociones de trayectoria didáctica e idoneidad didáctica introducidas por el Enfoque Ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemáticos (EOS). Se analiza el desarrollo de tres sesiones con un grupo de estudiantes mexicanos de nivel Secundaria. El análisis retrospectivo entre las etapas de diseño e implementación, permitió identificar la adquisición de competencias algebraicas. Éstos resultados podrían orientar el diseño de experiencias didácticas.

Palabras clave: didáctica de la matemática, álgebra, variable, educación secundaria.

ABSTRACT

Various investigations agree that the variable concept has a multifaceted character, in algebraic problems it is presented with different definitions, references and symbols, so that students show difficulty in interpreting and putting into play its various uses. In this article we present the design and implementation of a study process on the variable, which allows students to understand its uses. For the development of the research we used the stages of Design-Based Research (DBR) and the notions of didactic trajectory and didactic suitability introduced by the Ontosemiotic Approach to mathematical knowledge and instruction (EOS). The development of three sessions with a group of Mexican high school students is analyzed. The retrospective analysis between the design and implementation stages allowed us to identify the acquisition of algebraic skills. These results could guide the design of didactic experiences.

Key words: didactics of mathematics, algebra, variable, secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones coinciden en que la variable posee un carácter multifacético (Blanton *et al.*, 2017; Brizuela *et al.*, 2015; Herrera *et al.*, 2016; Küchemann, 1978; Lucariello *et al.*, 2014; Şahin y Soyly, 2011; Ursini *et al.*, 2005; Usiskin, 1988; Weinberg *et al.*, 2016), es decir, en los problemas algebraicos se presenta con distintas definiciones, referentes y símbolos, por lo que articular una sola concepción de la variable distorsiona los objetivos del álgebra.

Weinberg *et al.* (2016), sugiere que los prejuicios negativos sobre las matemáticas se deben a la implicación de conceptos abstractos, además de la compleja relación entre pensar y simbolizar. Küchemann (1978), analiza la tendencia a utilizar el término variable para las letras en aritmética generalizada; en su trabajo propone seis niveles para describir los diferentes usos: letra evaluada, ignorada, como objeto, como específico desconocido, como número generalizado y como variable. Ursini *et al.* (2005), señala que los tres usos más comunes de la variable en el álgebra elemental son: la variable como número general, cómo incógnita y en una relación funcional.

En esta línea, las investigaciones han identificado ideas erróneas sobre el concepto variable, y coinciden en que existe una recurrencia en ignorarla, tratarla como la etiqueta de un objeto y la creencia de que refiere a un valor desconocido fijo (Lucariello *et al.*, 2014; Şahin y Soyly, 2011). Éstas ideas están arraigadas conceptualmente, y este razonamiento erróneo incrementa conforme avanzan los niveles educativos. En el aprendizaje de la variable el espacio semántico adquiere significado gradualmente, es decir, los significados coexisten, evolucionan y cambian; las relaciones entre símbolos y significados se desarrollan progresivamente y según los contextos (Brizuela *et al.*, 2015). Sin embargo, el conocimiento que adquiere el estudiante es de tipo procedimental, lo que limita la capacidad de asociar los significados de los distintos conceptos implicados en una tarea matemática (Herrera *et al.*, 2016).

Desde este punto de vista, ¿cómo se puede ayudar a los estudiantes para que interpreten y utilicen los diversos significados de la variable en sus prácticas matemáticas? El objetivo de este artículo es presentar los resultados obtenidos con el diseño e implementación de un proceso de estudio (trayectoria didáctica) sobre la variable, con estudiantes de nivel secundaria. Este proceso de estudio constó de tres sesiones en las que se abordó la asociación del álgebra con la vida cotidiana, el uso de la variable como número general y su uso como incógnita. Los resultados obtenidos permiten observar un progreso en la adquisición de competencias algebraicas por parte de los estudiantes, además dan muestra de la relevancia de analizar a profundidad el diseño, implementación y valoración de intervenciones educativas condicionadas por el contexto en el que se espera llevarlas a cabo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para el desarrollo de este trabajo, utilizamos la aproximación metodológica de la Investigación Basado en el Diseño -IBD- y su articulación con el Enfoque Ontosemiótico (EOS) del conocimiento y la instrucción matemáticos (Godino *et al.*, 2013). En la sección de metodología retomaremos las etapas propuestas por el IBD. Sobre el EOS, concretamente, utilizamos la noción de idoneidad didáctica (Breda *et al.*, 2018), que refiere a una herramienta descriptivo-explicativa que permite valorar la pertinencia de una intervención efectiva en el aula, y que

considera de manera sistémica seis facetas involucradas (según el EOS) en los procesos de estudio de las matemáticas, dando paso así a idoneidades parciales que permiten valorar procesos de estudio de temas curriculares específicos (Godino, 2011; Godino *et al.*, 2006):

- Idoneidad cognitiva, grado de proximidad de los significados pretendidos con la zona de desarrollo potencial de los estudiantes, así como de los significados personales logrados.
- Idoneidad epistémica, grado de representatividad que tienen los significados institucionales implementados respecto a un significado de referencia.
- Idoneidad interaccional, identifica conflictos semióticos potenciales para favorecer la autonomía en el aprendizaje mediante las interacciones entre estudiantes y docente.
- Idoneidad ecológica, adaptación del proceso de estudio al proyecto educativo del centro, las directrices curriculares y las condiciones del entorno social.
- Idoneidad mediacional, grado de disponibilidad y adecuación de los recursos materiales para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Idoneidad afectiva, implicación de los estudiantes en relación a sus intereses y necesidades, así como actitudes y emociones

Considerando que el primer acercamiento formal al lenguaje algebraico ocurre en el primer año de educación secundaria, y que la comprensión del concepto variable es fundamental, así como una de las dificultades recurrentes en los distintos niveles de educación matemática, se aborda en el presente estudio como objetivo de aprendizaje: identificar el carácter multifacético de la variable, asociando dos de sus usos, como número general y cómo incógnita. Para ello se diseña una *trayectoria didáctica* (antes lo denominamos proceso de estudio), la cual refiere a la secuencia de actividades matemáticas en un proceso de enseñanza-aprendizaje entre el inicio y final de una situación-problema, considera las acciones de los estudiantes y del profesor como los medios para abordar la tarea matemática (Godino *et al.*, 2006). Tanto para el diseño como para la implementación de las trayectorias didácticas sobre la variable, se tuvieron en cuenta las seis idoneidades parciales antes enunciadas, así como sus criterios y descriptores, los cuales presentaremos en la siguiente sección.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio es de tipo cualitativo puesto que, por un lado, se diseña e implementa una trayectoria didáctica siguiendo las etapas propuestas por el enfoque de Investigación Basada en el Diseño (IBD), por otro lado, se valora la idoneidad de la trayectoria y se analizan los resultados en cuanto a la adquisición de competencias algebraicas por parte de los estudiantes. La IBD refiere a una aproximación metodológica que centra su estudio en el aprendizaje en contextos escolares, ocupándose de problemáticas identificadas por los profesionales en la práctica. Debe ser recursiva, lo cual supone que los procesos de análisis, diseño, desarrollo, revisión y evaluación, ocurren en ciclos sucesivos; permite la reflexión oponiéndose a la idea de que los problemas identificados tienen soluciones preconcebidas (De Benito y Salinas, 2016).

El presente trabajo describe las etapas de la IBD de una trayectoria didáctica con fundamento en el EOS (Godino, 2013), particularmente en la noción de idoneidad didáctica

(Breda *et al.*, 2018) como herramienta para una intervención efectiva en aula. Se aborda la comprensión del concepto variable en un grupo de diez estudiantes mexicanos de nivel secundaria (11-12 años), considerando que la dificultad en el aprendizaje de conceptos algebraicos fundamentales refiere a una incapacidad de interpretar el significado de operaciones con símbolos abstractos.

Se consideraron tres fases que refieren a las etapas de la IBD (Godino *et al.*, 2013): 1) preparación del experimento; 2) experimentación; y 3) análisis retrospectivo.

3.1. FASE 1: PREPARACIÓN DEL EXPERIMENTO

Se definieron los objetivos instruccionales considerando los objetivos del currículo escolar, se propusieron actividades similares al libro de trabajo que utiliza la institución educativa (Ojeda *et al.*, 2012); el documento de referencia para el análisis de los contenidos matemáticos refiere al eje temático: Número, álgebra y variación para primer grado de Secundaria (SEP, 2017). Para cada sesión se consideran las prácticas definidas por la institución para la solución de los problemas propuestos, éstas prácticas se contrastan con los procedimientos que describe el estudiante en las hojas de trabajo (Godino *et al.*, 2014).

Para delimitar el proceso de aprendizaje que permita contrastar cambios significativos en el razonamiento de los estudiantes, se definieron los recursos manipulativos para implementar las tareas en aula. A continuación, se describe el diseño del contenido temático del proceso de instrucción para la enseñanza del concepto variable, particularmente sus usos como número general y cómo incógnita, así como la implicación del álgebra con disciplinas como la aritmética, geometría y ecología.

3.1.1. Primera sesión: *El álgebra en nuestra vida cotidiana*

El objetivo de la sesión es analizar la implicación del álgebra en la vida cotidiana, se analizó información sobre el cambio climático (BBC, 2018) para identificar acciones que refieren a operaciones aritméticas básicas (suma, resta, multiplicación y división). Se pide al estudiante que realice las siguientes prácticas:

- Identificar verbos que puedan expresarse con una operación matemática como se ilustra en la Tabla 1.
- Expresar una lista de oraciones mediante símbolos o letras, el docente explica la relevancia del álgebra para dar orden a ideas mediante el uso de variables.

Tabla 1. Acciones que refieren a operaciones matemáticas

Operación matemática	Ejemplo de expresiones cotidianas
Suma	Más, aumento, adicionar, sumar, incremento, elevar
Resta	Diferencia, restar, incremento o decremento de una cantidad en comparación con otra, disminuir
Multiplicación	N veces, doble, triple, multiplicar
División	Dividir, mitad, la tercera parte, repartir, compartir

Se puede suponer que el estudiante identifica las operaciones aritméticas básicas que refieren a los elementos conceptuales para comprender las prácticas operativas del álgebra. Se espera que el estudiante justifique la identificación de una acción de la vida cotidiana con la operación matemática equivalente, como: El incremento de 2 grados en la temperatura global sería catastrófico, la palabra incremento refiere a la operación aritmética de sumar. Los procedimientos y propiedades de la aritmética se utilizarán para introducir el uso de variables y facilitar la transición de aprendizajes aritméticos a los algebraicos.

3.1.2. Segunda sesión: Tienda de productos ecológicos

El objetivo de la sesión es identificar el uso de la variable como número general asignando letras al precio de diversos productos, así como la suma de términos algebraicos en una lista de compras. Se pide al estudiante que realice las siguientes prácticas:

- Resolver actividad de ampliación y refuerzo de la sesión previa que refiere a expresar con notación algebraica un conjunto de oraciones.
- Asignar letras al precio de una lista de productos y expresar el costo total de una compra.

En la sesión se aborda el uso de la variable como número general, el concepto de término algebraico, el concepto de términos semejantes y la reducción de términos semejantes. Se puede suponer que el estudiante identifica las palabras que pueden expresarse con una operación matemática.

Para la actividad de ampliación y refuerzo se espera que el estudiante exprese con notación algebraica un conjunto de oraciones, como: El nivel del mar incremento 10 centímetros, la palabra incremento refiere a la operación aritmética de sumar, los elementos que componen esta operación matemática son nivel del mar y 10 centímetros, el objetivo de la actividad es que el estudiante asocie una letra para el primer componente e identifique que 10 centímetros es un valor conocido. Se propone una segunda actividad en la que se espera que el estudiante identifique el uso de la variable como número general, al asignar letras al precio de una lista de productos y representar mediante las variables asignadas el costo total de una compra.

3.1.3. Tercera sesión: Edificios verdes

El objetivo de la sesión es identificar el carácter multifacético de la variable, su uso como número general y cómo incógnita mediante el cálculo del perímetro de figuras geométricas regulares. Se pide al estudiante que realice las siguientes prácticas:

- Identificar las figuras geométricas que ilustran terrenos para la construcción de edificios verdes, expresar el perímetro utilizando las letras que refieren a los lados de las figuras.
- Calcular el valor de las variables en un conjunto de figuras utilizando los datos proporcionados, como su perímetro y altura.

Se espera que el estudiante sea capaz de definir que es una variable y operarla identificando dos de sus usos, como número general y como incógnita. Los procedimientos

y propiedades de la geometría se utilizan para evidenciar la relación del álgebra con otros campos disciplinares.

La trayectoria didáctica considero cómo contexto teórico el análisis de la noción de idoneidad didáctica del EOS. En diversos trabajos, se han propuesto una serie de criterios, y sus descriptores, para cada uno de los tipos de idoneidad que propone el EOS (Breda *et al.*, 2018; Godino *et al.*, 2012). La Tabla 2 presenta los criterios, componentes e indicadores, para cada tipo de idoneidad propuestos (Godino, 2013).

Tabla 2. Componentes e indicadores de los criterios de idoneidad del EOS

Criterio	Componente	Indicador
Idoneidad epistémica	Situaciones-problema	Identificar situaciones de la vida cotidiana con la operación matemática equivalente. Asignar una letra al precio de un producto y asociarla a una lista de compras. Obtener el perímetro utilizando letras.
	Lenguajes	Identificar los diferentes usos de la variable mediante expresiones abiertas, suma de términos semejantes y perímetros.
	Reglas (Definiciones, proposiciones, procedimientos)	Definición el concepto variable y sus usos como número general e incógnita. Validez de expresiones abiertas. Reducción de términos semejantes. Diferencia entre resultado y equivalencia.
	Argumentos	Se identifica el carácter multifacético de la variable.
	Relaciones	Se presentan situaciones que evidencian los diferentes usos de la variable.
Idoneidad Cognitiva	Conocimientos previos	Operaciones aritméticas básicas y perímetro
	Adaptaciones curriculares a las diferencias individuales	Actividades de ampliación y refuerzo al inicio y final de cada sesión
	Aprendizaje	Comprensión del concepto variable e identificación de sus diferentes usos
Idoneidad afectiva	Intereses y necesidades	Reflexión de acciones que involucran el cambio climático y el diseño de ciudades sustentables
	Actitudes	Actividades individuales para el diseño de una ciudad sustentable
	Emociones	Relevancia del álgebra para dar orden a ideas, analizar datos y calcular valores desconocidos
Idoneidad Interaccional	Interacción docente-discente	El docente define el objetivo de la actividad al inicio de cada sesión Se promueve la participación mediante la resolución de tareas individuales y colectivas Retroalimentación inmediata
	Interacción entre alumnos	Actividades colaborativas que permitan llegar a acuerdos sobre los significados aprendidos
	Autonomía	Actividades individuales mediante hojas de trabajo
	Evaluación formativa	Acompañamiento del docente en cada dinámica

Idoneidad Mediacional	Recursos materiales	Material didáctico, hojas de trabajo, tarjetas, plantillas de figuras geométricas y prismas regulares. Uso de proyector.
	Número de alumnos, horario y condiciones del aula	Grupo reducido (10 estudiantes). Aula en condiciones óptimas. Sesiones en horario escolar
	Tiempo	50 minutos por sesión, 3 sesiones semanales
Idoneidad Ecológica	Adaptación al currículo	Primer acercamiento a conceptos algebraicos en relación al currículo escolar
	Apertura hacia la innovación didáctica	Diseño didáctico basado en resultados obtenidos en la comunidad científica referente a las dificultades de los estudiantes en la transición de la aritmética al álgebra, particularmente el concepto de variable y sus diferentes usos
	Adaptación socio-profesional y cultural	Reflexión sobre problemas del contexto actual, como el cambio climático Relevancia de las matemáticas para la toma de decisiones
	Educación en valores	Se fomenta el respeto y cuidado del medio ambiente Se promueve el trabajo colaborativo y la equidad
	Conexiones intra e interdisciplinarias	Contenidos relacionados con aritmética, geometría y ecología

Fuente: Elaboración propia basada en (Godino, 2013).

4. EXPERIMENTACIÓN Y ANÁLISIS RETROSPECTIVO

En este apartado se describen los resultados de las fases 2 y 3 del IBD. Por un lado, se presenta el proceso de experimentación de la trayectoria didáctica para cada una de las sesiones. Por otro lado, para el contraste y revisión de conjeturas sobre el proceso de aprendizaje previsto, se realizó el análisis retrospectivo entre las etapas de preparación del experimento y la experimentación.

4.1. PRIMERA SESIÓN: EL ÁLGEBRA EN LA VIDA COTIDIANA

Los estudiantes no mostraron dificultad en identificar acciones de la vida cotidiana con su operación matemática equivalente, incluso para identificar la operación matemática la mayoría de los estudiantes referían a la acción concreta, por ejemplo, la acción de sumar, para identificar la operación suma. Sin embargo, los estudiantes presentaron dificultades para diferenciar la suma de la multiplicación, en el caso de la división no fueron capaces de definir qué componentes referían a dividendo o divisor. Esto, no necesariamente se asocia a un concepto erróneo del estudiante, es probable que la actividad no fuera claro al definir éstos componentes. Por ejemplo: Las frases “*Conozco un tercio de la ciudad*” o “*Terminé la mitad de mi tarea*” podrían resultar confusas, ya que expresan que lo que se divide no son cantidades o números, sino objetos cotidianos como una ciudad o una tarea.

En relación al lenguaje utilizado por los estudiantes, se identificó el uso de íconos, símbolos, índices y letras. La Figura 1 muestra la respuesta del estudiante E ante el planteamiento de expresar una oración cotidiana utilizando letras y símbolos matemáticos;

se observa que el estudiante traduce la oración palabra por palabra, dibuja un sujeto que refiere a la palabra “Caminé”, para especificar la persona del sujeto, “Yo caminé”; utiliza simbología que conoce para expresar la unidad de medida del kilómetro; identifica la operación aritmética asociada que es la resta, y al no encontrar como representar la palabra “que” la escribe tal cual; usa un ícono para ilustrar la palabra “ayer”, un sol y una luna que refieren al trayecto de un día y flechas en sentido contrario a las manecillas del reloj indicando el tiempo en retroceso. Proporciona una segunda respuesta utilizando únicamente la letra “c” que etiqueta la palabra “caminé” y el signo de la resta con la simbología conocida para identificar un kilómetro.

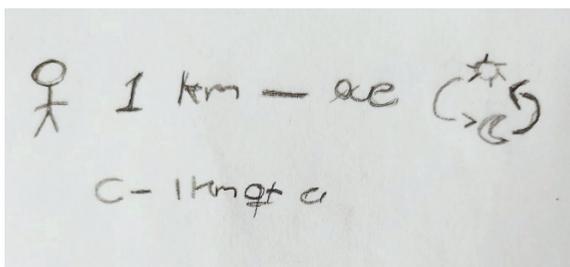


Figura 1. Respuesta del estudiante E a la actividad de la primera sesión.

La mayoría de los estudiantes lograron identificar operaciones aritméticas básicas sin asociar los componentes que operan en cada expresión. Sin embargo, hubo estudiantes que lograron asociar los componentes utilizando íconos como se ilustra en la Figura 2, con el ejemplo de “El nivel del mar aumentaría 10 centímetros”, el estudiante A usa dibujos, que pueden interpretarse como íconos según Pierce (1974), para expresar con detalle la idea de la oración; en un segundo ejemplo etiqueta el “nivel del mar” con una única letra e indica la unidad de medida de centímetros por metros.

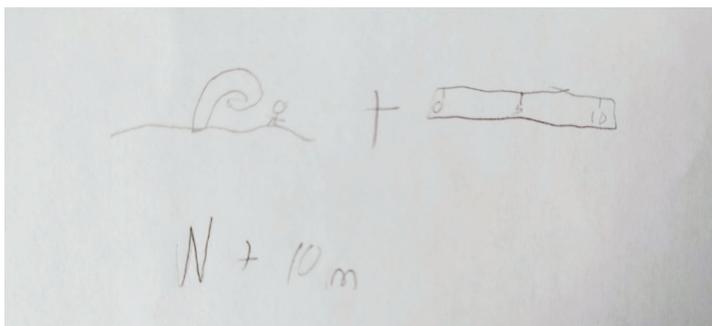


Figura 2. Respuesta del estudiante A.

Se identificó la acción de etiquetar componentes en lugar de asignar variables para operarlas, esta es la respuesta del estudiante A cuando se le preguntó en entrevista qué fue lo más difícil de resolver en las actividades de la primera sesión:

Estudiante A: Así como que a veces pues encontrar una letra para algunas donde era, no sé, nivel del mar junto encontrar una letra sola para explicar el nivel del mar.

Docente: ¿Por qué te cuesta encontrarla?

Estudiante A: Pues como que eran muchas palabras, entonces dije, como le hago para resumirla en una letra, porque en las otras, por ejemplo, pizza era una y nada más le pusimos la p, más fácil la primera letra.

4.2. SEGUNDA SESIÓN: TIENDA DE PRODUCTOS ECOLÓGICOS

La segunda sesión consideró gran parte del tiempo a actividades de ampliación y refuerzo, por lo que los estudiantes percibieron la sesión como una actividad de repaso; estas son algunas de las frases que utilizaron los estudiantes cuando se le pidió que relatará cuales fueron los objetivos de la sesión: “*estuvimos trabajando de nuevo eso de los números*”, “*estábamos practicando*”, “*es practicar los conceptos que vimos en la otra sesión*”.

A diferencia de la primera sesión, en la que los estudiantes manifestaron dificultad en asignar letras a los componentes de una operación aritmética, durante la segunda sesión asignaron con facilidad letras al precio de un producto para asociarlo a una lista de compras. Sin embargo, persistió la acción de etiquetar el nombre de los productos. Los estudiantes no operaban las letras como una variable.

La siguiente respuesta refiere a las actividades de la segunda sesión, confirmando que la acción de etiquetar generó un conflicto cognitivo causando dificultad y confusión:

Docente: ¿Qué fue lo más difícil para ti en la sesión?

Estudiante B: Ponerle una letra a cada cosa

Docente: ¿Por qué fue difícil?

Estudiante B: No sé, porque me confundía, por que al principio le ponía la letra que iniciaba, pero no se podía repetir y me empezaba a confundir

Docente: ¿No se podía repetir con qué?

Estudiante B: La letra, en la hojita que me toco siempre le ponía la letra que empezaba, pero había varias que empezaba con la misma letra, y me empezaba a confundir.

Esto último haciendo referencia a la indicación del docente sobre que los costos de los productos debían ser diferentes entre sí.

Se identificaron diversos lenguajes para expresar la operación aritmética de la multiplicación, un ejemplo es la respuesta de la Figura 3, el estudiante F utilizó diversos signos para expresar la operación, todos correctos, aunque se evidencia cierta resistencia al uso del signo igual para indicar que las expresiones son equivalente, como el caso de $B \bullet 2 = 2B$.

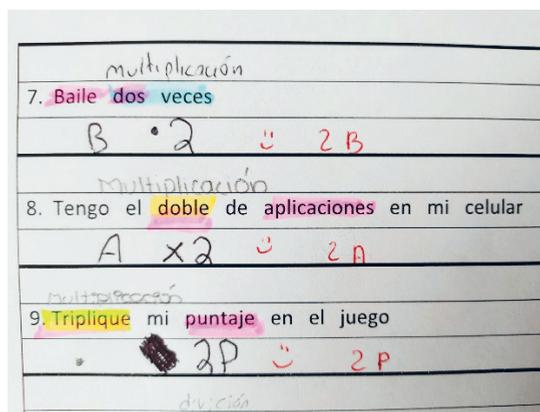


Figura 3. Respuesta del estudiante F a la actividad de la segunda sesión.

En relación a la simbología para expresar unidades de medida, se identificó un conflicto cognitivo debido a que los estudiantes no estaban seguros si se trataba de otra variable, consideraban relevante identificar a qué tipo de valores se hacía referencia. En la Figura 4 se ilustra la respuesta del estudiante E, quien incluso para expresar “nivel del mar” utiliza un acrónimo de la expresión “NdM”.

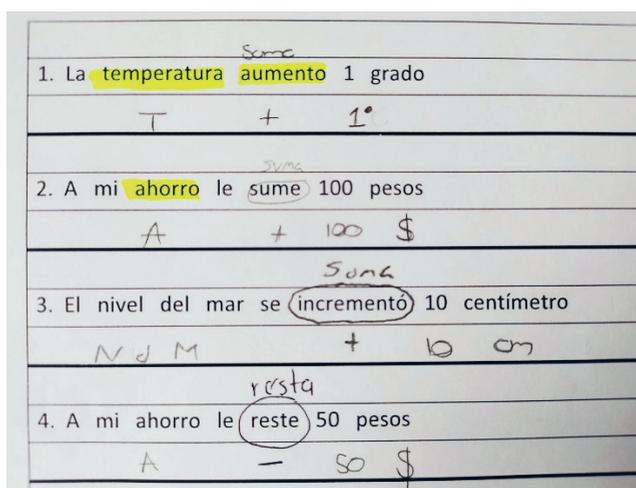


Figura 4. Respuesta del estudiante E a la actividad de la segunda sesión.

La Figura 5 muestra un error cognitivo persistente, si bien en principio podría decirse que el estudiante reduce términos semejantes de manera correcta, en realidad se identifica que realiza el procedimiento sin comprender que cada variable es un objeto particular,

cuando expresa el costo total de la compra suma todos los coeficientes asociando la letra a una etiqueta sin valor, los valores numéricos que el estudiante identifica como operables refieren a los coeficientes.

Tienda de productos ecológicos		Lista de compras de Mauh	
Producto ecológico	Costo en pesos		
Champú en barra	S	*Dos champús de barra	$S+S=2S$
Cepillo de dientes hecho de bambú	V	*Tres cepillos de dientes	$V+V+V=3V$
Vajilla de madera	Z	*Cuatro lapiceros	$C+C+C+C=4C$
Cargador móvil solar	N	*Una bolsa de Yuca	$H=1H$
Temporizador para la ducha	H		$2S+3V+4C+1H=$
Lapiceros hechos de botellas	C	Costo total	10
Bolsas de almidón de yuca	H		

Figura 5. Respuesta del estudiante D a la actividad de la segunda sesión.

Los argumentos de los estudiantes durante las entrevistas permitieron identificar el nivel de comprensión del concepto variable, este dato es difícil de identificar en las hojas de trabajo, ya que las actividades consideraban aspectos procedimentales, sin embargo, su resolución no garantizaba la comprensión correcta del concepto variable. Los estudiantes asociaban una variable con términos como letra, palabra, objeto, variante, componente, opción o símbolo. Para algunos la variable es un objeto o lugar del mundo real, lo que evidencian expresiones como:

- “La bolsa tiene más comida, la bolsa es la variable”
- “Esas letras es como el significado de la pizza o ensalada”
- “...forma de representar algo”

Sin embargo, algunos estudiantes identificaron que la variable puede referir a la representación de valores, que pueden ser específicos o descubiertos mediante cierta información, como lo manifiestan las siguientes expresiones:

- “...un número que no se conoce pero que se puede conocer con ciertos datos”
- “...maneras variadas de representar un valor específico”
- “...como un número nuevo reemplazable, sería como para llenar un hueco, pero para luego cambiarlo pues por un número”
- “...algo que da igual”

4.3. TERCERA SESIÓN: EDIFICIOS VERDES

Los estudiantes identificaron equivalencia en la suma de términos semejantes con su expresión reducida, como se ilustra en la Figura 6, pero no garantiza la comprensión de la variable para operarla matemáticamente, pareciera que seguían reglas de manera procedimental o por convención.

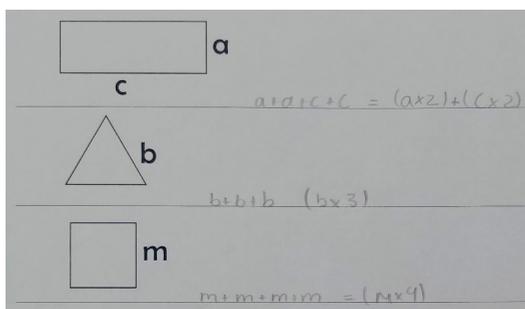


Figura 6. Respuesta de la estudiante C, actividad de la tercera sesión.

Se identificaron significados erróneos sobre el perímetro y el área, aunque los estudiantes conocían las fórmulas para calcularlos no podía definir a que refería el perímetro de una figura geométrica y cuál era la diferencia con el área. Sin embargo, a excepción de un estudiante, todos terminaron las tareas definidas en cada sesión y de manera correcta. Esto podría deberse a que las adaptaciones curriculares tenían semejanza con las actividades del libro de trabajo de la institución, con excepción de la primera sesión que dio la libertad de trabajar en una hoja en blanco.

Esta sesión permitió que el estudiante asociará dos usos de la variable, como un número general y como un valor fijo, se alcanza parcialmente el objetivo de la trayectoria didáctica, ya que los estudiantes no identificaron el uso de la variable como incógnita. Para expresar el perímetro de figuras geométricas se proponen dos actividades, el docente pregunta si para el primer caso, ver Figura 7, la letra “c” puede tomar cualquier valor, los estudiantes responden afirmativamente y con seguridad; cuando propone la segunda actividad, ver Figura 8, el docente pregunta lo mismo, ¿puede la letra “c” tomar cualquier valor?, aunque algunos contestan afirmativamente, otros esperan, reflexionan y responden, no.



Figura 7. Primera actividad de la tercera sesión.

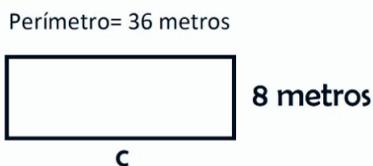


Figura 8. Segunda actividad de la tercera sesión.

Se observa que los estudiantes identifican que la variable “c” tiene un valor fijo, definido por los datos que proporciona el problema de la Figura 8. Sin embargo, para obtener el valor de la variable no es necesario operarla, la letra puede ser ignorada durante el procedimiento de resolución, el cual fue aritmético, aunque en algunos casos se usaron expresiones del lenguaje natural.

Los estudiantes fueron capaces de diferenciar dos usos de la variable, como un valor general y como un valor fijo. Sin embargo, no operan las variables para resolver las actividades, utilizan procedimientos aritméticos mediante diversas formas de expresión; la estudiante B resuelve mediante expresiones aritméticas y el lenguaje natural, es decir, relata el orden en el que resuelve la actividad valiéndose de expresiones como sumas y restas, como se ilustra en la Figura 9.

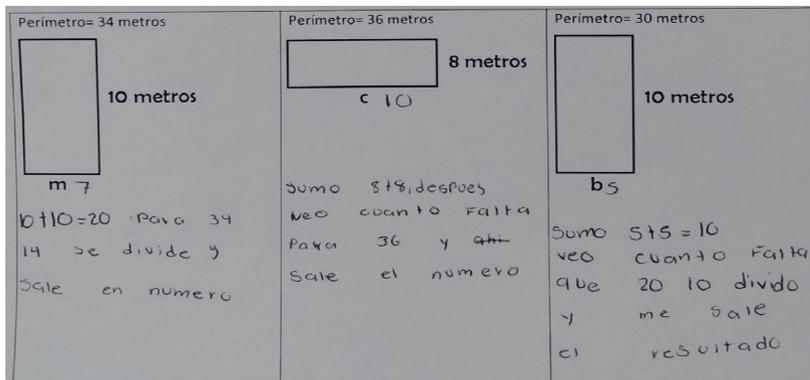


Figura 9. Respuesta del estudiante C en la tercera sesión.

El estudiante A, ver figura 10 utiliza operaciones aritméticas sin indicar ningún orden, las expresa de la forma convencional, sin asociar expresiones de equivalencia o igualdad.

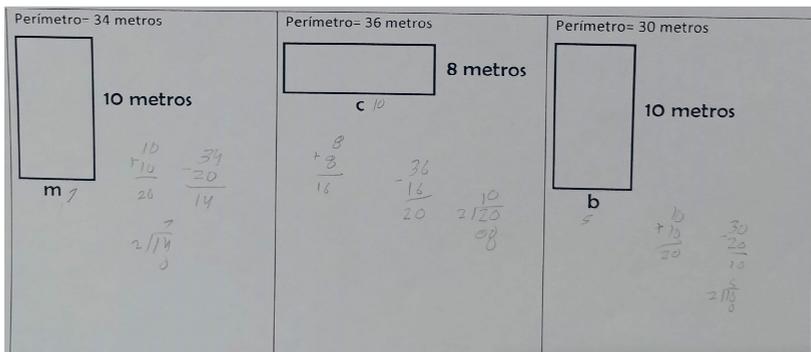


Figura 10. Respuesta del estudiante A en la tercera sesión.

El estudiante C emplea una codificación ordenada, indicando las operaciones horizontales y de forma procedimental, similar a la formalidad de expresiones algebraicas que denotan equivalencia, ver Figura 11. En estos ejemplos los estudiantes ignoraron el signo igual, “=”, para indicar el valor de la variable.

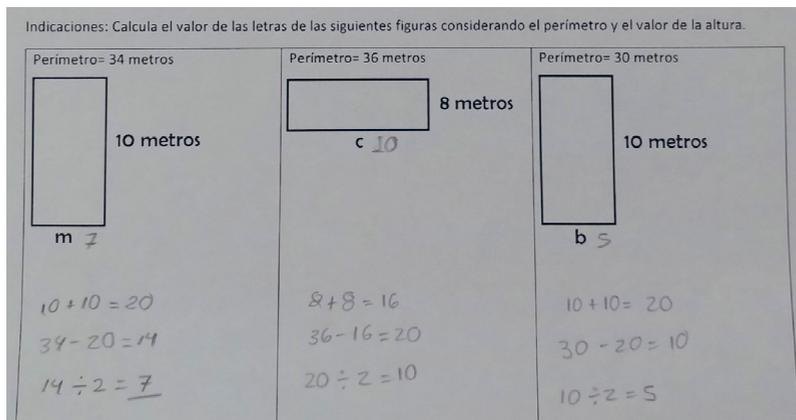


Figura 11. Respuesta del estudiante C en la tercera sesión.

Otro ejemplo es el de la respuesta del estudiante D, ver Figura 12, aunque reduce de manera correcta los términos semejantes ignora el signo igual, no asocia o no está seguro de que se trató de una equivalencia. Los estudiantes utilizaron el signo igual cuando se trataba del resultado de una expresión aritmética.

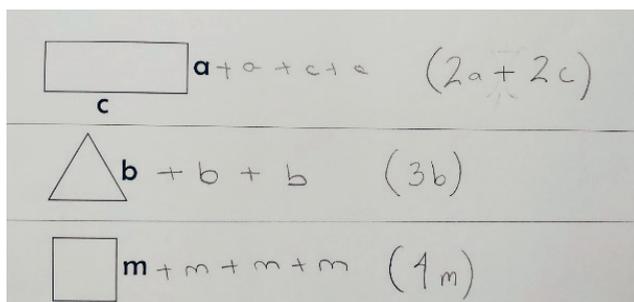


Figura 12. Respuesta del estudiante D a la actividad de la tercera sesión.

Un aspecto relevante es la poca autonomía del estudiante, ya que para cada tarea era necesaria la confirmación del docente que indicará que era correcto el procedimiento. Estas son las respuestas de dos estudiantes cuando en entrevista se le preguntó sobre cómo sabrían si sus respuestas son correctas:

“Pues paso al pizarrón, aunque no haya acabado, ósea se me hace como lo más relevante, porque así el profe sabe que ya le entendí al tema. Te puede checar la libreta y ponle tienes 3 de 3 bien, pero el profe no sabe si tardaste mucho, si todavía no entiendes y si pasas al pizarrón pues, al menos yo, me siento al frente, pues ahí el profe ya ve que hace el procedimiento correcto, ya sabe que lo entendiste”

“Porque así lo tenían los demás y pues estoy segura”

Estas respuestas manifiestan la necesidad de fomentar la autonomía en el estudiante, que está relacionada con la capacidad de comprobar y validar sus procedimientos, lo que implica dotarlo de diversas herramientas matemáticas que le permitan comprobar sus respuestas de manera autónoma.

5. RESULTADOS

Los resultados presentados en cada una de las fases permitieron identificar la pertinencia de las actividades propuestas considerando los criterios de idoneidad del EOS. Las actividades propuestas evidenciaron dos usos de las variables considerando diversas situaciones; el primer acercamiento refiere a la asociación de expresiones de la vida cotidiana con el uso de letras y símbolos matemáticos, en donde las variables representan objetos o lugares. En relación a su uso como un número general, se propone asociar la variable al costo de un producto para expresar el costo total de una compra, los estudiantes utilizan recursos aritméticos como la suma. Los estudiantes lograron resolver las actividades asociando la variable como un valor general y como un valor fijo mediante el cálculo del perímetro de figuras geométricas regulares. Sin embargo, no lograron operar las variables asociando su uso como una incógnita.

En relación al criterio de idoneidad cognitiva, el análisis preliminar sobre el aprendizaje del álgebra con fundamento en los resultados reportados en la investigación, permitió identificar como dificultad recurrente la comprensión del carácter multifacético de la variable. Aspectos como la disposición y colaboración de la institución educativa facilitó la identificación de objetivos institucionales, métodos de trabajo y consideraciones curriculares. Sin embargo, en relación a los aprendizajes esperados, persisten las dificultades asociadas con la abstracción e identificación de los elementos que operan en una expresión aritmética, así como el uso de variables para expresar equivalencias. Aunque se identificaron dos usos de la variable, no se logró el objetivo de operar la variable como una incógnita, debido a que las actividades propuestas no demandaban operar las letras, sino encontrar un valor desconocido fijo.

Sobre el criterio de idoneidad epistémica se consideraron escasas las oportunidades de argumentación, este resultado tiene relación con componentes del criterio mediacional tales como los recursos utilizados, es decir, las hojas de trabajo con actividades procedimentales, así como el tiempo asignado para cada actividad, el cual era limitado debido a que la trayectoria didáctica se llevó a cabo durante el horario escolar de los estudiantes.

El criterio de idoneidad ecológica consideró la disposición y comunicación con directivos y docentes para el diseño de actividades con relación al currículo escolar; la institución promueve entre sus valores institucionales el cuidado del medio ambiente, incluso cuenta con reconocimientos en este ámbito, lo que motivó que la trayectoria didáctica considerará

como contexto el cambio climático, el consumo de productos ecológicos y el diseño de edificios verdes. Sin embargo, éstos temas no despertaron mayor interés en los estudiantes, debido a que no fue clara la asociación con el álgebra, se abordaron únicamente como un contexto preliminar con breves explicaciones.

La idoneidad mediacional consideró espacios adecuados; trabajar con un grupo reducido permitió la diversidad de materiales didácticos como tarjetas, plantillas, recortes de figuras geométricas y tableros de trabajo. Sin embargo, el tiempo asignado para cada sesión fue limitado, ya que se trabajó durante el horario escolar considerando la disponibilidad de horarios de las materias.

En relación a la idoneidad afectiva, los estudiantes manifestaron entusiasmo y curiosidad al inicio de cada sesión, fue poco el interés por temas referentes al contexto ecológico y su relación con el álgebra. Para algunos las sesiones eran una forma de evadir sus clases seculares, un distractor de la rutina diaria; para otros, al no tener un valor curricular que impactará su desempeño académico restaron importancia al logro de los objetivos planteados. En este sentido se evidencia una práctica común en el ámbito escolar, la necesidad de recibir una recompensa que garantice que vale la pena el esfuerzo de la tarea matemática, éstas recompensas están asociadas con valores cuantitativos que impactan la calificación del estudiante, es decir, ellos relacionan la importancia de ciertas tareas con el valor de cierta puntuación.

La idoneidad interaccional evidenció conflictos semióticos difíciles de identificar debido a las pocas oportunidades para la negociación y argumentación. Además de la poca autonomía del estudiante para comprobar y validar sus procedimientos. Los argumentos sobre la identificación del carácter multifacético de la variable son escasos, fueron pocos los espacios para el diálogo durante las sesiones, debido al tiempo asignado para cada sesión, 50 minutos, insuficiente para las actividades asignadas y, por otro lado, el diseño de las actividades favoreció aspectos procedimentales debido la semejanza con las tareas curriculares de la institución. Las entrevistas dan muestra de la apropiación de significados erróneos, como, “una variable es cualquier cosa”.

Considerando que los estudiantes muestran dificultad para interpretar el significado de símbolos abstractos en el álgebra, se propuso una trayectoria didáctica para la identificación del carácter multifacético de la variable. Para el desarrollo de habilidades matemáticas son importantes capacidades previas como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la confianza y motivación (Mallart *et al.*, 2016), por lo que para el análisis de los diversos factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos matemáticos, se utilizó el constructo multidimensional del EOS que describe los componentes e indicadores de los criterios de idoneidad epistémica, cognitiva, mediacional, emocional, interaccional y ecológica.

6. IMPLICACIONES

El presente estudio describió el análisis retrospectivo entre las etapas de diseño e implementación considerando la noción de idoneidad didáctica del EOS. Se identificó que la trayectoria didáctica propuesta favoreció aspectos procedimentales, con pocas oportunidades de argumentación e interacción, fundamentales para la comprensión y negociación de los aprendizajes adquiridos por el estudiante. La adaptación de las actividades con el proyecto

educativo y las directrices curriculares resultó en hojas de trabajo que dificultaron la identificación de conceptos erróneos, los cuáles se identificaron durante las entrevistas.

Para la enseñanza efectiva de las matemáticas el docente requiere la especialización sobre el desarrollo de contenidos matemáticos curriculares, esto implica que la práctica docente es un proceso reflexivo y de mejora constante en relación al avance progresivo del estudiante; en este sentido el EOS proporcionó herramientas operativas para valorar la pertinencia didáctica en cada una de las etapas del estudio, identificando áreas de oportunidad en los métodos de enseñanza implementados.

Se consideraron insuficientes los componentes que refieren al lenguaje, reglas y argumentos. Éste resultado coincide con una discontinuidad en las configuraciones de la trayectoria epistémica, Godino *et al.* (2015) asocia esta brecha con la complejidad en el uso de diversos registros de representación semiótica, tratamiento y conversión, lo que fue evidente en la dificultad de los estudiantes para operar la variable como un objeto matemático. Considerando los niveles para describir los usos de la letra que propone Küchemann (1978), los estudiantes consideraron la variable como el nombre o abreviatura de un objeto; en algunos casos pudieron identificarla como un valor específico, aunque desconocido, que no requiere ser evaluado; hubo estudiantes que ignoraron la letra, ya que la actividad no demandaba su manejo o transformación para resolver la tarea.

Los estudiantes manifestaron dificultades cuando identificaban unidades de medida en las actividades, como *km* para kilómetro o el signo \$ para indicar pesos, se preguntaban si entonces también se trataba de variables; por lo que se identifica la necesidad de distinguir las propiedades que tienen los objetos de una expresión algebraica, como lo define Peirce (1974), se relacionan diversos tipos de signos en la escritura matemática, las letras son índices, los signos como +, -, =, que se identifican como símbolos y la expresión global como un ícono, ya que la expresión algebraica es la traducción del enunciado verbal al lenguaje matemático.

Se identificó cierta resistencia en el uso del signo igual cuando había que establecer relaciones entre valores conocidos con las variables implicadas, como el caso de las figuras geométricas y su perímetro. Es recurrente la visión operativa del signo igual, los estudiantes lo usan como un total o una respuesta, Frost (2015) lo denomina como el *procedimiento de resolver*, los estudiantes no consideran válidas expresiones abiertas y hay poca comprensión sobre los conceptos de equivalencia o igualdad.

Los resultados del presente estudio coinciden con Larios-Osorio *et al.* (2017) en relación a la necesidad de propuestas didácticas que doten de sentido el uso del Álgebra como una herramienta útil para el estudiante; su enseñanza debe abordarse como un medio para aprehender técnicas, lenguaje y procesos cognitivos; la relevancia de validar la pertinencia del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un enfoque desarrollado en el marco de la Didáctica de las Matemáticas como el EOS, permitió identificar áreas de oportunidad, proporcionando una visión ampliada de la enseñanza de la variable y su carácter multifacético.

7. CONCLUSIONES

El presente estudio muestra los resultados de una trayectoria didáctica para la adquisición de competencias algebraicas, concretamente la enseñanza de dos usos de la variable, como número general y cómo incógnita; se utilizó la noción de idoneidad didáctica del EOS para

valorar la pertinencia de las actividades propuestas. En el caso de la idoneidad epistémica, es fundamental caracterizar las actividades considerando los sistemas de prácticas institucionales desde una perspectiva disciplinaria, que permitan la reconstrucción de procesos matemáticos y el diseño de actividades que prioricen la argumentación ante ejercicios procedimentales. La idoneidad cognitiva requiere la definición de los significados personales logrados por el estudiante, así como la identificación de conflictos cognitivos. La idoneidad cognitiva tiene una estrecha relación con las interacciones didácticas entre docente, estudiantes y los recursos utilizados, lo que tiene implicación con las idoneidades interaccional y mediacional. Se identifica también el desafío de promover actitudes y emociones positivas hacia las actividades matemáticas, las cuales deben proponer situaciones que evidencien la utilidad de los aprendizajes adquiridos.

Éstos resultados dan cuenta de la relevancia de analizar a profundidad el diseño, implementación y valoración de intervenciones educativas condicionadas por el contexto. El presente estudio no sólo refiere al logro de los aprendizajes esperados, sino al análisis de los componentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que la valoración de estos componentes en los procedimientos matemáticos es compleja, por lo que es restringida una visión cuantitativa para valorar el grado de idoneidad didáctica de tareas matemática.

Los resultados obtenidos han evidenciado la importancia de reflexionar sobre la compleja naturaleza del concepto variable y sus diversas representaciones en los problemas algebraicos, así como la relevancia de promover actividades didácticas que inviten a la búsqueda, diálogo, ejercitación y validación de resultados. Sin embargo, la condicionante del tiempo y su relación con un plan académico limitan el diseño e implementación de actividades con alta idoneidad didáctica.

El análisis retrospectivo entre el diseño e implementación de la trayectoria didáctica posibilitó la identificación de áreas de mejora que permitirán progresivamente diseñar trayectorias didácticas con mayor pertinencia considerando las restricciones normativas del contexto escolar formal. Así, la noción de idoneidad didáctica, sus componentes e indicadores fueron de utilidad para orientar el reconocimiento de aspectos de mejora para los ciclos de rediseño y experimentación.

Este trabajo promueve un análisis reflexivo y a profundidad para comprender las dificultades que enfrenta el estudiante ante una tarea matemática, cómo resuelve esas dificultades y qué factores impactan su proceso de aprendizaje; además de, vincular la didáctica descriptiva del EOS y su aplicación en una trayectoria didáctica cuyos resultados podrían enriquecer el trabajo en el aula, como el aprendizaje de conceptos abstractos en un nivel educativo crucial para la adquisición de habilidades algebraicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BBC. (2018). *Por qué 2030 es la fecha límite de la humanidad para evitar una catástrofe global*. BBC Noticias. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45785972>
- Blanton, M., Brizuela, B., Gardiner, A. M., Sawrey, K. y Newman-Owens, A. (2017). A progression in first-grade children's thinking about variable and variable notation in functional relationships. *Educational Studies in Mathematics*, 95(2), 181–202. <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9745-0>

- Breda, A., Font, V. y Pino-Fan, L. (2018). Criterios valorativos y normativos en la Didáctica de las Matemáticas: el caso del constructo idoneidad didáctica. *Bolema*, 32(60), 255–278. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a13>
- Brizuela, B., Blanton, M., Gardiner, A. M., Newman-Owens, A. y Sawrey, K. (2015). Una alumna de primer grado explora las variables y su notación. *Estudios de Psicología*, 36(1), 138–165. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.1000027>
- De Benito, B. y Salinas, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 0, 44–59. <https://doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- Frost, J. (2015). Disappearing x : When solving does not mean finding the solution set. *Journal of Mathematical Behavior*, 37, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2014.10.003>
- Godino, J. (26-30 de junio del 2011). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. En *Conferencia interamericana de educación matemática*. Recife, Brasil.
- Godino, J. (2013). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, (11), 111–132.
- Godino, J., Batanero, C., Contreras, Á., Estepa, A. y Wilhelmi, M. (6-10 de febrero del 2013). La ingeniería didáctica como Investigación Basada en el Diseño. *CERME* 8.
- Godino, J., Bencomo, D., Font, V. y Wilhelmi, M. (2006). Análisis y valoración de la idoneidad didáctica de procesos de estudio de las matemáticas. *Paradigma*, 27(2), 221–252.
- Godino, J., Contreras, Á. y Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 26(1), 39–88.
- Godino, J., Neto, T., Wilhelmi, M., Aké, L., Etchegaray, S. y Lasa, A. (2015). Niveles de algebrización de las prácticas matemáticas escolares. Articulación de las perspectivas ontosemiótica y antropológica. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 8, 117–142.
- Godino, J., Rivas, H. y Arteaga, P. (2012). Inferencia de indicadores de idoneidad didáctica a partir de orientaciones curriculares. *Práxis educativa*, 7(2), 331–354.
- Godino, J., Rivas, H., Arteaga, P., Lasa, A. y Wilhelmi, M. (2014). Ingeniería didáctica basada en el Enfoque Ontológico-Semiótico del Conocimiento y de la Instrucción Matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 34(2), 167–200.
- Herrera, H., Cuesta, A. y Escalante, J. (2016). El concepto de variable: un análisis con estudiantes de bachillerato. *Educacion Matematica*, 28(3), 217–240. <https://doi.org/10.24844/em2803.08>
- Küchemann, D. (1978). Children ' S Understan of Numerical. *Mathematics in School*, 7(4), 23–26.
- Larios-Osorio, V., Farjado, M. del C., Valerio, T. de J., Spíndola, P., Sosa, C. y Ochoa, R. (2017). Dificultades en el aprendizaje del álgebra de bachillerato: un estudio exploratorio. *Páidi: Revista de proyectos y textos académicos en Didáctica de las Ciencias y la Ingeniería*, 1(001), 53–71.
- Lucariello, J., Tine, M. T. y Ganley, C. M. (2014). A formative assessment of students' algebraic variable misconceptions. *Journal of Mathematical Behavior*, 33(1), 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.09.001>
- Mallart, A., Font, V. y Malaspina, U. (2016). Reflexión sobre el significado de qué es un buen problema en la formación inicial de maestros. *Perfiles Educativos*, 38(152), 14–30. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.152.57585>
- Ojeda, L. F., Martínez, C. y Manjarrez, E. I. (2012). *A practicar matemáticas I cuaderno de trabajo*. Castillo Macmillan.
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Nueva visión.
- Şahin, Ö. y Soylu, Y. (2011). Mistakes and misconceptions of elementary school students about the concept of 'variable'. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3322–3327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.293>

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Matemáticas. Educación secundaria.*

Ursini, S., Fortino, E., Montes, D. y Trigueros, M. (2005). *Enseñanza del álgebra elemental. Una propuesta alternativa.* Trillas.

Usiskin, Z. (1988). Conceptions of school algebra and uses of variables. *The ideas of algebra, K-12*, 5, 8–19.

Weinberg, A., Dresen, J. y Slater, T. (2016). Students' understanding of algebraic notation: A semiotic systems perspective. *Journal of Mathematical Behavior*, 43, 70–88. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.06.001>

INVESTIGACIONES

La argumentación matemática a través de un planteamiento metodológico y audiovisual en un contexto de aprendizaje ubicuo

Mathematical argumentation through a methodological and audiovisual approach in an ubiquitous learning context

*Mirelia Dayana Arhuire de la Cruz^a, Paola Stephanie Olivares Mamani^a,
Rocío Serrano Rodríguez^b, Fabiola Mary Talavera Mendoza^a*

^a Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.
marhuired@unsa.edu.pe, polivares@unsa.edu.pe, ftalaveram@unsa.edu.pe

^b Universidad de Córdoba, España.
rocio.serrano@uco.es

RESUMEN

Este estudio pretende: i) analizar como el alumnado se desenvuelve en el proceso de resolución de tareas algebraicas hacia la argumentación matemática y ii) conocer el impacto del planteamiento metodológico y audiovisual en un contexto de aprendizaje ubicuo a través de WhatsApp. El enfoque fue cualitativo descriptivo y basado en el estudio de casos con grupos focales con estudiantes de sexto grado de Educación Primaria. Para el procesamiento de la información se realizó la revisión y estructuración del registro discursivo generado en las interacciones mediante la triangulación de la información (grabaciones, observación participante y entrevista focalizada). A partir del análisis del discurso matemático, se esquematizaron episodios con presencia de elementos argumentativos, destacando las conclusiones y garantías en la práctica colectiva, así como, las oportunidades de comprensión y visualización que permitieron los videos para explicar sus posibles soluciones y realizar autocorrecciones.

Palabras clave: discusión, m-learning, proceso de interacción educativa, método de enseñanza.

ABSTRACT

This study aims to: i) analyze how the students develop in the solving algebraic tasks process towards the mathematical argumentation and ii) know the impact of the methodological and audiovisual approach in a, ubiquitous learning context through WhatsApp. The focus was qualitative descriptive and based on the case study with focus groups with sixth grade students of Primary Education. For the information processing, the discursive record generated in the interactions was reviewed and structured, through the information triangulation (recordings, participant observation and a focused interview). From the analysis of the mathematical discourse, episodes with the presence of argumentative elements were schematized, highlighting the conclusions and warrants in the collective practice, as well as the opportunities for understanding and visualization that the videos allowed, to explain their possible solutions, and make self-corrections.

Key words: discussion, m-learning, educational interaction process, teaching method.

1. INTRODUCCIÓN

La argumentación constituye una línea de razonamiento, un proceso para convencer al resto de la veracidad de lo que uno afirma a través de diversas técnicas que permitan ese convencimiento (Hanna, 2020; Sriraman y Umland, 2020). Este proceso se hace más complejo en contextos con un modelo curricular que sigue el enfoque por competencias porque alcanza una diversidad de contenidos y crecientes niveles educativos, por lo tanto, es transversal al plan de estudios (Solar *et al.*, 2012). Es así que la capacidad argumentativa debería incrementarse con la práctica continua en el contexto educativo y manifestarse en los logros esperados. Si lo enfocamos en el área de matemática, debe permitir habilidades de comprensión y dominio respecto a un tema matemático, pero en la práctica resulta ser superfluo y escaso, por el poco dominio del docente en su desarrollo (Hanna, 2020).

En este escenario, se advierte de la importancia de diferenciar argumentos versus argumentación. De acuerdo con Lin (2018), los primeros son los datos, reclamos, garantías, respaldos, calificadores y refutaciones que contribuyen al contenido de un argumento (Toulmin, 1958). Siendo la argumentación el proceso de ensamblaje de estos componentes (Knipping, 2008). Esta diferenciación nos permite establecer un punto de partida en la búsqueda de esta competencia en los estudiantes. Pues en numerosos estudios la argumentación forma parte de una construcción social en el contexto del aula, con un carácter colaborativo y expuesta a oposiciones que ayudan a desarrollarla con propiedad (Ayalon y Hershkowitz, 2018; Cervantes, Cabañas y Reid, 2019; Dogruer y Akyuz, 2020; Erkek y Bostan, 2019a; Erkek y Bostan, 2019b; Lin, 2018; Sabena, 2018).

En este sentido, el desarrollo de actividades de este tipo en el aula permite validar argumentos a partir de refutaciones de los compañeros (Solar y Deulofeu, 2016) y de su comprensión (Cervantes *et al.*, 2019). Siendo esta interacción colectiva una actividad social que alienta la participación de los estudiantes (Knipping y Reid, 2015; Rumsey y Langrall, 2016) bajo una perspectiva socio matemática (Yackel y Cobb, 1996). Desarrollando tres dimensiones: (a) verbal, pues utiliza el lenguaje, (b) social, porque está dirigido a otra persona y (c) racional, al comprometer el uso del intelecto, todo ello con el fin de justificar o refutar afirmaciones (Van y Grootendorst, 2004).

Por otro lado, cuando revisamos la literatura científica sobre este tema, las investigaciones dirigidas a promover la argumentación en el área de matemática pueden ser; (i) las que no utilizan TICs y (ii) aquellas que utilizan TICs como herramienta de aprendizaje. En el primer caso, encontramos algunas investigaciones que siguiendo un diseño experimental trabajaron las estructuras argumentativas y obteniendo resultados que fortalecieron la comprensión del tema, la corrección e identificación de errores en los argumentos y la importancia del desarrollo de habilidades argumentativas en los futuros maestros (Cervantes *et al.*, 2019; Erkek y Bostan, 2019a; Erkek y Bostan, 2019b). En esta misma línea, se identificaron dos tipos de argumentos en estudiantes de primaria: visuales y formales (Cervantes y Cabañas, 2018) y se plantearon tareas claras y precisas para mejorar la motivación y el razonamiento a través de preguntas más complejas con una menor intervención del profesor (Campbell y Boyle & King, 2019; Lin, 2018). Otros estudios utilizaron las barras Cuisinaire para desarrollar el pensamiento algebraico en tareas de escritura argumentativa (Kosko y Singh, 2019; Kosko y Zimmerman, 2019), que partiendo de la presencia de los elementos del modelo de Toulmin, se determinaron así declaraciones, recuentos, procedimientos, detalles, descripciones y explicaciones

matemáticas. Viéndolos como una secuencia en la evolución de la argumentación escrita (Kosko & Singh, 2019).

En el segundo caso, como principal medio de ejecución de tareas de argumentación, encontramos la herramienta Cabri para representar gráficos de geometría dinámica (Samper y Toro, 2017) y el software GeoGebra que permite elaborar representaciones geométricas (Dogruer & Akyuz, 2020). En ambos estudios se promueve la producción de argumentos en pequeños grupos, facilitando el aprendizaje potenciado con entornos tecnológicos. Pero el factor clave para poder brindar experiencias argumentativas potentes está en la preparación del docente con respecto al uso de estas herramientas TIC y a su incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Erkek y Bostan, 2019a; Erkek y Bostan, 2019b).

A pesar de las investigaciones ya mencionadas, son pocas las investigaciones que;

- a) Apuntan hacia la promoción de la argumentación con estudiantes de educación primaria, pues en su mayoría han sido avocadas al nivel secundario, bachiller o para docentes en formación.
- b) Implementan la competencia argumentativa a través de tareas matemáticas a través de herramientas audiovisuales en entornos de aprendizaje m-learning, que es lo que predomina en el escenario actual.

Por estas razones, en este estudio se propone un planteamiento metodológico y audiovisual en un escenario de aprendizaje ubicuo para la argumentación colectiva adaptado al desarrollo de las tareas algebraicas en estudiantes de sexto grado de Educación Primaria. Tratando de distinguir los elementos argumentativos que se ponen en acción y observar el modo en que se desenvuelven los estudiantes a partir de reuniones síncronas ante la resolución de dichas tareas a través de m-learning.

2. LA ARGUMENTACIÓN MATEMÁTICA MEDIADA POR HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES EN ENTORNOS M-LEARNING

2.1. TAREAS QUE PROMUEVEN LA ARGUMENTACIÓN

Una tarea matemática implica cuatro componentes (Doyle, 1988): a) un objetivo al que apunte la tarea, b) un marco de operaciones que permitan su solución, c) un marco de recursos o información para su resolución y d) el valor que se le atribuye en el aula. Con respecto a las características de éstas en un contexto argumentativo, se ha demostrado que la motivación en los estudiantes se incrementa cuando las tareas son precisas y claras, mostrando una mejora argumentativa frente a preguntas más complejas con una menor intervención del docente (Lin, 2018). De igual forma, como Samper y Toro (2017) sugieren, el diseño de las tareas es fundamental para albergar formas argumentativas en los estudiantes y en la misma medida lo es el papel que juega en este escenario el docente, quien además de realizar un buen diseño, deberá orientarse en dos principales aspectos que le permiten conducir el proceso argumentativo durante la actividad interactiva que enmarca la colectividad de estudiantes; primero, la tipología de preguntas para obtener participaciones orientadas a los elementos argumentativos (Conner *et al.*, 2014), como las que solicitan; a) respuestas objetivas, b) ideas que orientan conexiones, c) métodos, d) elaboraciones a partir del razonamiento y e) diversos

tipos de evaluaciones. Y segundo, en lo que concierne a la reacción del docente ante las respuestas de los estudiantes, consideramos, a) la no invalidación de intervenciones, b) ser consciente del impacto en el pensamiento del estudiante y c) la promoción de participaciones mediante la gestión (Solar y Deulofeu, 2016; Yackel, 2002).

Debido a que el docente es quien escoge las tareas y sus implicancias, ha de ser riguroso a la hora del proceso de planificación con la consecuencia de su realización por parte de los estudiantes, poniendo en juego su nivel de experiencia para promover situaciones situadas que propicien la participación activa de los estudiantes (Da ponte, 2004). Paralelamente, el involucramiento de los estudiantes sobre la argumentación en su propia formación es fundamental para generar este tipo de aprendizajes (Ayalon & Hershkowitz, 2018; Erkek *et al.*, 2019a), y es aquí donde se hace necesaria la existencia de lineamientos para la conversación que surge en el aula, así, deberían enunciarse tres normas para albergar la argumentación en el estudiante: (a) proporcionar razones para justificar sus conclusiones, (b) dar sentido a los argumentos de los demás y (c) estar a la expectativa de que podría haber más de un argumento para apoyar una conclusión (Yackel, 2002), normas que conformaron parte de los mecanismos rectores de este estudio.

Además, si tenemos en cuenta la fundamentación de las pruebas PISA 2003, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) considera que existen tres grupos de tareas que según el grado de complejidad se clasifican en: (a) tareas reproductivas; que involucran procedimientos rutinarios y explícitos, llamados ejercicios (Da Ponte, 2004), éstas requieren operaciones sencillas, (b) tareas de conexión; requieren análisis de los enunciados que permitan utilizar fórmulas con datos significativos para su interpretación y comunicación y (c) tareas reflexivas, que cuenta con los siguientes aspectos: i) necesitan de la interpretación en un grado más complejo, ii) desarrollan la creatividad, iii) requieren la identificación de conceptos para la resolución de problemas, iv) requiere un pensamiento matemático y visión más profundos al tratarse de tareas no familiares, v) las preguntas generalmente demandan argumentación solicitada en forma de explicación (OECD, 2004), también denominadas como “tareas de planteamiento de problemas” que requieren una tarea original, interesante y compleja (Yeo, 2007). En esta última clasificación de tareas se enmarcan el diseño de las mismas a través de las herramientas audiovisuales de este estudio.

2.2. AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS PARA LA ARGUMENTACIÓN

La palabra audiovisual evoca a los sentidos auditivo y visual, que llevados al campo educativo a través de recursos tecnológicos, i) complementan experiencias con componentes acústicos y ópticos; ii) aumentan la eficacia de la explicación desarrollando capacidades y actitudes, iii) presentan abstracciones de forma gráfica, iv) genera sentimientos y actitudes favorables hacia el aprendizaje (Adame, 2009). Complementario a esto, como ya hemos mencionado, algunas herramientas tecnológicas digitales han sido utilizadas para la enseñanza de la geometría como Cabri y GeoGebra, para ayudar a los estudiantes en la producción de argumentos a partir de la visualización y abstracción de las propiedades geométricas, así como para el razonamiento (Dogruer y Akyuz, 2020; Erkek y Bostan, 2019a; Samper y Toro, 2017) con el fin de que los estudiantes tuviesen más soporte para apoyar su argumentación, así darle peso a la vez que se arriban en estas prácticas, aprendizajes concretos sobre la teoría y práctica de la geometría.

Como es evidente en estos estudios solo se ha hecho uso del aspecto visual de la herramienta digital dada su funcionalidad. Sin embargo al tomar en cuenta lo auditivo y visual para ser

abordados, en nuestro caso, evocamos la comprensión del problema como parte básica y fundamental del proceso de resolución de la tarea, dado que es indicador del reconocimiento y la interpretación de datos, así mismo para dar sentido a las acciones a tomar en cuenta para la resolución de la tarea (Maldonado *et al.*, 2012) y en la contribución de autonomía intelectual al proveerles de la visualización de la situación problemática (De Castro *et al.*, 2014) y de esta manera, tener por lo menos un sustento práctico o lógico para argumentar y defender su posición ante la colectividad de estudiantes que apoyarán o negarán a su compañero. Por ello, el diseño de las tareas debe ser digerible por los estudiantes, correspondiente a su nivel educativo y en esta labor, los softwares coadyuvan en la representación y simulación de situaciones o conceptos abstractos para una mejor comprensión por parte del alumnado (Maldonado, 2012).

Habiendo aclarado esto, es importante además destacar que el uso de medios audiovisuales y la tecnología digital en la educación ha cobrado especial relevancia en este año por su uso en gran parte de la población en el contexto de pandemia en que nos encontramos (UNESCO, Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean y Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020).

2.3. WHATSAPP Y M-LEARNING

En este estudio, la herramienta de la cual hacemos uso para mediar la comunicación docente-estudiante es la aplicación móvil WhatsApp. Esta herramienta gratuita de mensajería instantánea, funcional en teléfonos inteligentes, es de fácil uso y accesibilidad, permite una comunicación rápida y confiable, además impulsa educativamente hablando, la creación de un espacio virtual de contribución entre estudiantes, al brindarse apoyo mutuo y generar un espacio de pertenencia, naturalidad y comodidad para la autoexpresión que académicamente es capaz de sostener un aprendizaje ubicuo, es decir que se da en cualquier momento y lugar, para compartir recursos y material de una manera sencilla y rápida (Cetinkaya, 2017). Algunas de las funcionalidades destacables que describe esta herramienta móvil y que Rambe y Bere (2013) describen como características colaborativas, son las de la posibilidad de creación de grupos de chat de más de 200 personas, la posibilidad de realizar video llamadas de hasta 8 personas y el compartir multimedia como audios, mensajes escritos o por audio, documentos, imágenes, fotos y videos a través de su servicio (Facebook, s.f).

En este sentido, al utilizar WhatsApp como un medio, converge el uso de la forma de aprendizaje denominada m-learning, que facilita la comunicación móvil a través de un medio portátil permitiendo el trabajo asíncrono y síncrono, en los diferentes niveles educativos (Kumar Basak *et al.*, 2018), que puede contribuir en gran medida para la complementación del aprendizaje, mas no reemplazar a la educación académica como la hemos conocido (MI y Meerasa, 2016).

3. MÉTODO Y DISEÑO

3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de un escenario de aprendizaje ubicuo para el desarrollo de la argumentación colectiva, se concretan los siguientes objetivos;

- Distinguir los elementos argumentativos que se ponen en acción.
- Reflexionar sobre cómo el alumnado se desenvuelve a partir de reuniones síncronas ante la resolución tareas a través de m-learning.
- Conocer cuál es la percepción del alumnado sobre la modalidad de trabajo realizado a través de WhatsApp.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de estudio está constituida por 50 estudiantes de sexto grado de educación primaria de dos instituciones públicas de Arequipa (Perú). Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, 18 estudiantes de entre 11 a 12 años conformaron la muestra. Concretamente del colegio A se formaron 2 grupos de 6 estudiantes cada uno y del colegio B, se formó un solo grupo de 6 estudiantes. Los criterios adoptados fueron de acuerdo a tener acceso al servicio de WhatsApp y la disponibilidad de tiempo para la participación. Para el consentimiento informado se contó con el permiso de las instituciones educativas, así como la autorización de los padres de familia. Cabe resaltar que la participación de los estudiantes ha sido totalmente voluntaria.

3.3. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó una triangulación de la información mediante:

La recolección de los datos que tuvo una duración de 2 semanas por grupo, en las que se trabajó de forma asíncrona seguido de un encuentro síncrono cada semana, mediante el aplicativo móvil WhatsApp a mediados del año 2020.

De los registros grabados en audios de la discusión síncrona argumentativa de los grupos focales, se procedió a transcribir de forma literal para dar paso al análisis y elección de algunos episodios argumentativos. Más adelante se realizó una estructuración de los episodios seleccionados a través de la adaptación de los modelos de Toulmin (1958) y Krummheuer (2007), para dar paso al establecimiento de resultados pertinentes a los objetivos. Así mismo, se identificaron los argumentos según el nivel de sofisticación propuesta por Stylianides (2009) y el nivel de complejidad de la competencia argumentativa alcanzada (Romero *et al.*, 2018).

Durante la discusión argumentativa síncrona, el investigador intervino en el contexto analizado y realizó intervenciones en cada uno de los grupos a través de preguntas objetivas para cada tarea determinada, siendo la observación participante útil como dispositivo de registro visual (Campos y Martínez, 2012) para establecer la relación con la grabación de audio.

Además, se realizó una entrevista focalizada (Fiske *et al.*, 1998) con preguntas abiertas del tipo evaluativo (Whyte, 1984, como se citó en DeMarrais, 2004) para conocer las percepciones y opiniones de los estudiantes con respecto a la experiencia previa (Sampieri, 2014), frente a la presentación de los audiovisuales, la percepción personal del trabajo en su totalidad y así como algunos contrastes de la metodología realizada con la convencional. Fue realizada vía telefónica a 8 estudiantes de manera voluntaria, tales preguntas consistieron en: ¿El video fue comprensible para ti? ¿Cómo?, ¿Cuántas veces vieron el video del problema? ¿Por qué?, ¿Les gustó que la tarea no haya tenido opciones de respuesta? ¿Por qué? Realizada después de la participación de los estudiantes

para contrastar los la percepción esperada con la obtenida en realidad con respecto al planteamiento a través del audiovisual.

3.4. PROCESO DEL PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

3.4.1. Preparación

En la primera fase de preparación, se consideraron la recolección y análisis de fuentes primarias y secundarias para conceptualizar y determinar de las variables de estudio, se delimitó la muestra para el trabajo con grupos focales, pues permiten recolectar datos a partir de la interacción de los participantes y se acomoda al propósito del investigador (Morgan, 1988). En esta fase, se establecen las tareas, el docente adapta y diseña las tareas, para lo cual parte del planteamiento, creación y edición de un video para presentar el problema de la tarea y determina las preguntas a responder.

3.4.2. Ejecución

La segunda fase de ejecución, se establecieron los participantes voluntarios para este estudio. Así también se adaptaron las dos tareas como medios audiovisuales, enviados a través del servicio de mensajería instantánea de WhatsApp para la Familiarización con el problema, permitiendo activar los saberes previos y logrando la comprensión del mismo de manera asíncrona, a través de preguntas reproductivas, conectivas y reflexivas, no incluidas en el video.



Figura 1. Capturas de Pantalla de Envíos de las tareas 1 y 2 Respectivamente enviadas a través de WhatsApp

Fuente. Elaboración propia disponible en

<https://youtu.be/2eS9omuVW98> y https://youtu.be/hii-e06_xxQ

Es así que la forma de trabajo se dividió de la siguiente manera:

En el día 1, denominado Familiarización con el Problema, el estudiante busca responder las preguntas planteadas lo que permite el reconocimiento e interpretación de datos, siendo el inicio de la actividad matemática para todo estudiante (Maldonado *et al.*, 2012). El estudiante responde a éstas de manera asíncrona, a través de mensajes de texto, audio, video o fotos de su resolución.

En el día 2, Participación en la Discusión, el docente de manera síncrona interactúa con los estudiantes mediante la función de videollamada, propone el resto de la tarea, realiza preguntas con diversos objetivos (Conner *et al.*, 2014) y gestiona el error buscando promover la interacción evitando limitar al estudiante al cancelar su intervención (Solar y Deulofeu, 2016). Por su parte, el estudiante realiza afirmaciones partiendo de una hipótesis propia y las justifica (Campbell *et al.*, 2019), genera contraargumentos que llevan a la formulación de nuevas afirmaciones (Cervantes *et al.*, 2019; Knipping y Reid, 2015), así mismo la corrección entre pares que fomenta nuevas interpretaciones a través de la interacción y contribuye con la comprensión de los demás estudiantes, esto aporta a la discusión en vez de obstaculizarla (Fielding *et al.*, 2014).

Estas etapas fueron mediadas por el razonamiento que es transversal pues permite 1) explicar si una proposición es cierta a través de la argumentación (Alsina, 2014; Sriraman & Umland, 2020), 2) ofrece oportunidades tanto para el oyente que va procesando y evaluando lo que escucha - como para el hablante que debe ser claro para que los demás lo evalúen (Campbell *et al.*, 2019), 3) mejora con la práctica continua permitiendo su desarrollo (Lin, 2018), 4) fomenta la investigación como método de aprendizaje, evitando la generalización a partir de casos conocidos y 5) genera mayor auto confianza permitiendo conocer y demostrar sus aptitudes frente a una tarea (Alsina, 2014).

Para guiar estos componentes se siguió auxiliariamente el método didáctico para reforzar el razonamiento inductivo-deductivo, que consiste en tres procedimientos: explorativo-inductivo, validador-inductivo y demostrativo-deductivo. El primero consiste en la identificación de las propiedades del problemas y resolución del mismo con estrategias propias para concebir una idea hipotética o conjetura a partir de la resolución del problema, el segundo consiste en contrastar los resultados para argumentarlos y el tercero en estimular nuevos métodos y recursos técnicos, así como habilidades argumentativas en que los estudiantes logren la validación deductiva, haciendo uso de propiedades y mecanismos matemáticos para llegar a la demostración (Álvarez *et al.*, 2018).

En cada semana de aplicación se ejecutó el trabajo, dividido en dos días consecutivos. En el primer día se hizo el envío parcial de la tarea para su resolución y en el segundo día se dio paso a la interacción con los estudiantes. Ver figura 2.

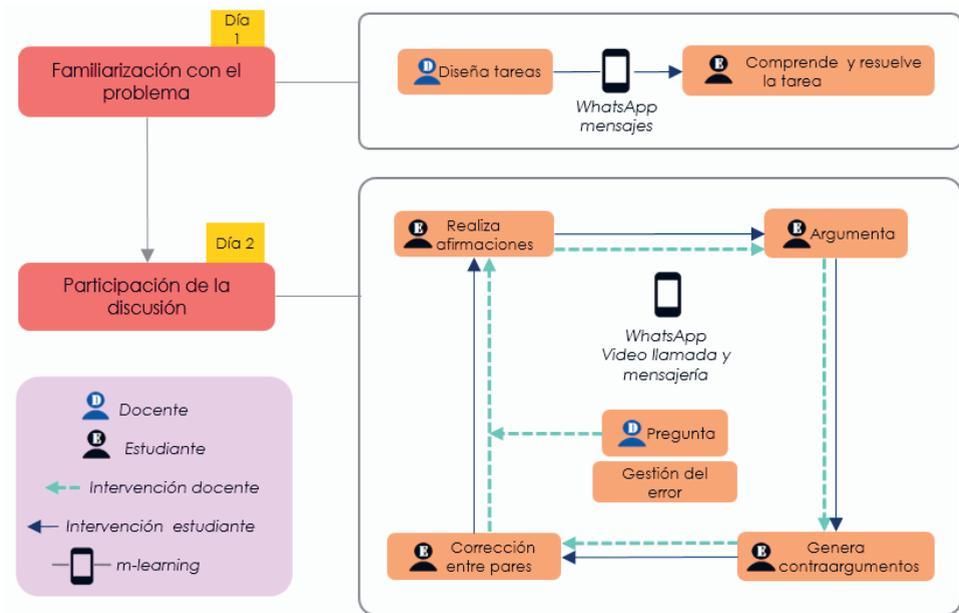


Figura 2. Esquematización de los roles durante las Dos Etapas del Planteamiento de la Tarea
 Fuente. Elaboración propia.

3.4.3. Análisis

La tercera fase de “análisis” se consideró la transcripción de las grabaciones para seleccionar algunos episodios argumentativos considerando que la argumentación permite que el estudiante estructure su pensamiento a la vez que desarrolla su razonamiento (Alsina, 2014). En este sentido Toulmin (1958) señala que el argumento está compuesto por seis elementos. Concretamente en nuestro estudio, utilizamos la adaptación del esquema de Toulmin (1958) por Krummheuer (2007), trasladando una estructura individual del argumento a una situación colectiva llevada al aula de educación primaria. En esta adaptación para la argumentación matemática en grupo se consideran cinco elementos; datos (D), garantía (W), respaldo (B), conclusión o afirmación (C) y refutación (R), cualquiera de estos elementos puede ser proporcionado por diferentes individuos durante la discusión. Así mismo, los elementos se encadenan de tal manera que, las conclusiones pasan a ser datos en caso de presentarse una refutación, esto para realizar una nueva conclusión que evoque garantías, respaldos o refutaciones nuevas y de esa manera permitir que la conversación fluya naturalmente.

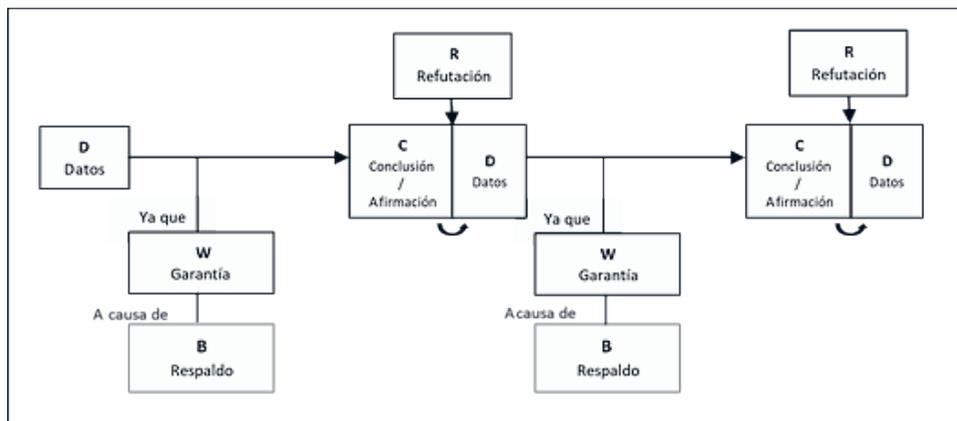


Figura 3. Adaptación del Esquema de Argumentación a partir de Toulmin (1958) y Krummheuer (2007).

Fuente. Elaboración propia.

El identificar estos elementos, las garantías (W), respaldos (B) y refutaciones (R) nos permiten realizar una clasificación de los argumentos proporcionados por los estudiantes según el nivel de sofisticación de los mismos, del menos sofisticado al que más lo es, se buscó registrar: (i) argumentos empíricos, que muestran la veracidad de una expresión matemática haciendo uso de ejemplos que cubren un número de casos y pueden ser considerados como “no validos”, (ii) argumentos racionales, considerados como “válidos” evidenciado con el uso de fundamentos en conceptos clave dentro de lo que el grupo conoce implícitamente, o el uso de afirmaciones desconocidas, (iii) ejemplos genéricos, evidenciado en el uso de un caso particular como representativo de un caso general, es decir sin excepciones, y (iv) demostraciones, en el que no se basan en la representatividad de un caso particular, son capaces de probar una afirmación por inducción o contraejemplos (Stylianides, 2009).

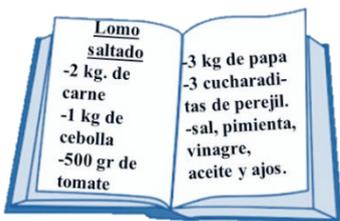
Así mismo se puede identificar el nivel de complejidad de la competencia argumentativa de los estudiantes: Nivel 0; no se evidencia proceso argumentativo porque no presenta ningún elemento o simplemente no hay discurso, nivel 1; se fundamenta en Conclusiones y Datos, nivel 2; presenta argumentos con Conclusiones, Datos y Garantías, nivel 3; tiene Conclusiones, Datos, Garantías y Cualificadores, nivel 4; muestra argumentos con Conclusiones, Datos, Garantías, Cualificador y Respaldo y nivel 5; argumentación que manifiesta un amplio argumento con Conclusiones, Datos, Garantías, Cualificador, Respaldo y Refutaciones (Romero *et al.*, 2018).

3.4.4. Instrumentos

Se utilizó dos tareas, cada una con preguntas que iban incrementando su grado de complejidad según el tipo de tarea reproductiva, conectiva y reflexiva. Ambas se diseñaron y adaptaron en videos con una duración promedio de un minuto e imágenes con las consignas a realizar y fueron enviadas a través de WhatsApp para su resolución.

Tabla 1. Descripción de las Dos Tareas Aplicadas

Tarea	Enunciado	Explicación/Descripción
1	<p>Lucio, vende abarrotes y tiene que separar cinco productos con sus respectivas medidas: 1 kg. de arroz, 4 kg. de azúcar, 6 kg. de harina, 9 kg. de lentejas y 10 kg. de alimento para mascotas. Debe dejarlos empaquetados para que estén listas para los compradores que vendrían a una hora específica. Sin embargo su balanza electrónica se ha descompuesto, pero recuerda que tiene una balanza de platillos con 3 pesas, la cual usará para realizar la actividad.</p> <p>¿Qué procedimientos realizarías para pesar cada uno de los productos?</p>	<p>Se trata de la adaptación de un problema encontrado en el libro MateMax (Coveñas, 2009, p. 239). Este es un problema contextualizado en el tema de ecuaciones de primer grado en que se propone buscar maneras de equilibrar dos platillos de una balanza para lograr pesar ciertas cantidades de productos de 1, 4, 6, 9 y 10 Kg. de masa, esta situación plantea una condición, y es que se cuenta únicamente con tres pesas de diferentes masas de 2, 3 y 5 Kg.</p> <p>Esta tarea contó con 2 preguntas reproductivas para la comprensión, 1 pregunta conectiva para relacionar con conceptos algebraicos e interpretar los datos proporcionados y 2 preguntas reflexivas en las que se solicitaron procedimientos haciendo uso de las estrategias que el estudiante viera por conveniente. Las últimas preguntas dadas durante la reunión a través de la video llamada, les permitieron afirmar a partir de su experiencia relaciones de igualdad justificando sus procedimientos.</p> <p>Esta tarea reflexiva, requiere que el estudiante tenga la noción de relación de igualdad para identificar la incógnita o valor desconocido y realizar operaciones que le permitan hallar tal valor.</p>
2	<p>La señora Margarita distribuye almuerzos y cenas a los empleados de las oficinas y locales comerciales de la localidad en la que trabaja. El día de mañana preparará el famoso Lomo saltado. Ella recibe los pedidos un día antes, es por eso que le han llegado 48 pedidos para la tarde, 60 pedidos para la noche y 72 para antes de la madrugada.</p> <p>¿Cuántos Kg. de carnes de res y papa tendrá que comprar si atenderá 48 pedidos el lunes?</p>	<p>Adaptado de la estrategia Nacional Aprendo en Casa 2020 implementada durante la emergencia sanitaria. (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 3 de mayo del 2020). En esta tarea reflexiva se propone el tema de proporcionalidad directa, siguiendo una línea que consiste en incrementar proporcionalmente las cantidades en los alimentos, dependiendo de la cantidad de pedidos que planteaba la situación.</p> <p>Esta tarea contó con 2 preguntas reproductivas para su comprensión, 1 pregunta conectiva que demandó relacionar con conceptos algebraicos e interpretar los datos proporcionados y 5 preguntas reflexivas que consistieron en solicitar una interpretación más compleja a través de su procedimiento que implicó el uso de las estrategias propuestas por el estudiante, que durante la reunión a través de la video llamada, les permitieron afirmar a partir de su experiencia relaciones proporcionales entre magnitudes justificando sus procedimientos.</p> <p>Intervinieron magnitudes de masa y sus respectivas medidas, para establecer relación entre ellas, igualdad, razón de cantidades y proporción.</p>



Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

4.1. DISTINCIÓN DE ELEMENTOS ARGUMENTATIVOS

Durante la participación en la discusión, la argumentación matemática se vio beneficiada en diversos aspectos visibles al analizar la interacción de los estudiantes y esquematizar sus intervenciones dadas en un contexto de aprendizaje ubicuo. En los siguientes esquemas y tablas se evidencian algunas partes importantes del discurso matemático para la argumentación, en los que “D” o el símbolo con una letra “D”, refiere al docente y “E”, hace referencia al estudiante, los números asignados los diferencian unos de otros.

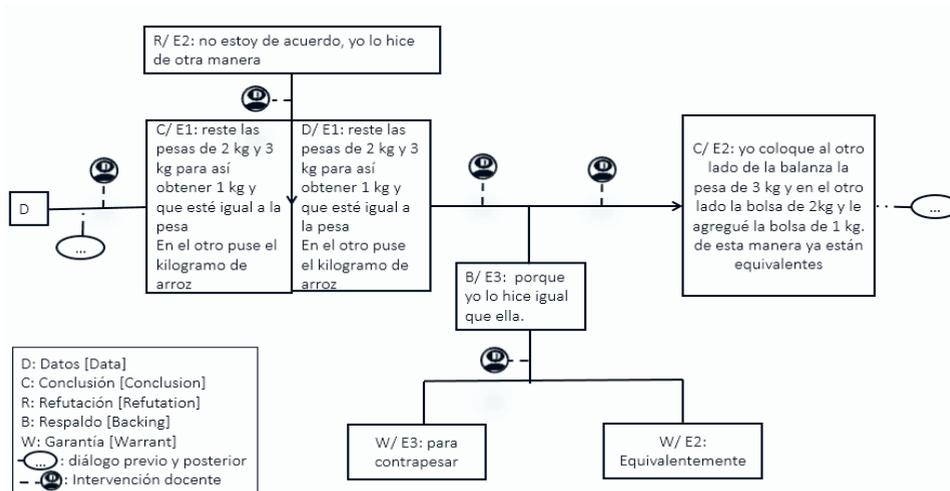


Figura 4. Esquemática de Argumentación de la Tarea 1
 Fuente. Elaboración propia.

En la figura 4 se observa que un estudiante hipotetiza una situación en la que al buscar equilibrar la balanza, realiza la representación de una operación que de manera concreta incrementaría el peso en vez de reducirlo. En respuesta a esta afirmación, surge una refutación que se basa en un procedimiento distinto y respaldos junto a garantías que apoyan la idea de que otros procedimientos sí son correctos. Sin embargo no reparan en explicar por qué no están de acuerdo con el otro estudiante y se llega a la conclusión de que otro procedimiento es el correcto.

Otro episodio argumentativo, surgido de la segunda tarea que solicitó: ‘de papa, ¿cuánto [kg.] necesitaríamos para 72 personas?’ a partir de ésta se obtuvieron respuestas referidas a sus procedimientos, en el cual uno se diferenció del resto, originando una refutación (R), convirtiendo así la conclusión (C) en un dato (D) a partir del cual se obtuvo una nueva conclusión (C) final.

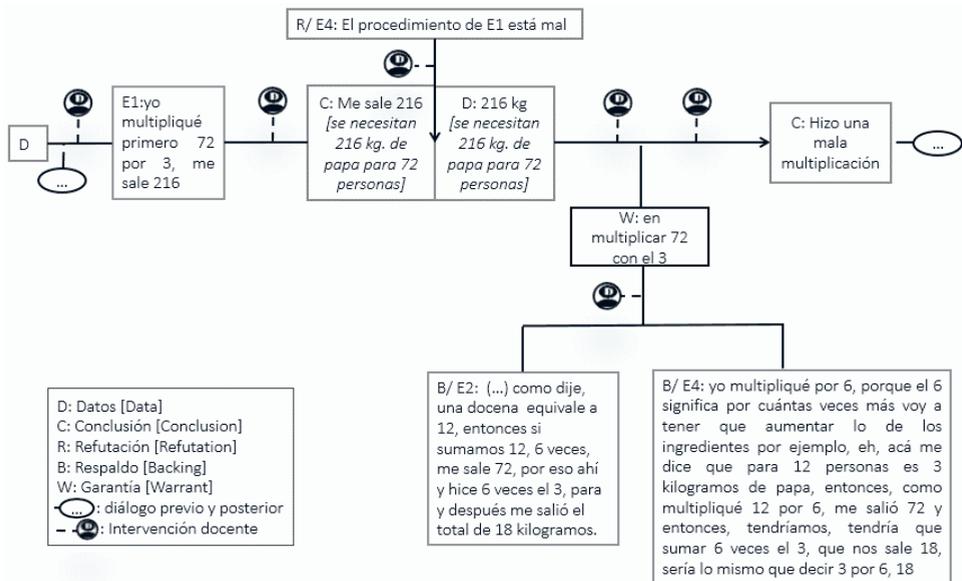


Figura 5. Esquematización de Argumentación de la Tarea 2
 Fuente. Elaboración propia.

Como se observa en la figura 5, una conclusión errónea evaluada por los coetáneos, generó la participación conjunta de dos estudiantes para argumentar que el procedimiento no fue el correcto, esto desembocó en la autoevaluación de la estudiante con una respuesta diferente, posteriormente se llegó a una única solución.

Es visible que en ambos esquemas, la conclusión (C) a la que se llega es diferente, esto debido a que la discusión paulatinamente implicó que no siempre los elementos de la argumentación grupal estuvieran referidos a discursos similares. De acuerdo a cómo se fue dando la conversación, se fueron estableciendo diferentes direcciones ante las cuales el estudiante argumentó, es decir que la argumentación estuvo referida tanto a un procedimiento como a una afirmación que negó lo dicho por otro. Esta situación se evidenció a lo largo de la duración del estudio, sin embargo estos han sido momentos destacables para ejemplificar los resultados.

4.2. DESENVOLVIMIENTO A PARTIR DE LAS REUNIONES SÍNCRONAS PARA LA RESOLUCIÓN DE TAREAS A TRAVÉS DE M-LEARNING

Un acontecimiento interesante de nombrar y mostrar, es el que nos muestra la tabla 2, en que tres estudiantes dan resultados diferentes, uno correcto y dos incorrectos. Uno de ellos, al escuchar del docente y darse cuenta de la no concordancia de respuestas, reflexiona sobre la suya y se autocorrige, mientras que el otro estudiante con la respuesta incorrecta no lo toma mucho en cuenta.

Tabla 2. Transcripción de Discurso en la Tarea 1

Rol durante la discusión	Transcripción
D	¿Cuántos kilogramos de papa y cuántos kilogramos de carne van a necesitar? Para esas 6 personas. E1, explícanos como has hecho para hallar cuantos kilogramos de carne.
E1	Yo multipliqué profesora
D	qué multiplicaste
E1	yo multipliqué lo que nos salió lo anterior y lo multipliqué con el 6 de esta pregunta
D	ya... a ver, esperanos ahí, eh E2, cómo hiciste para saber cuántos kilos de carne necesita
E2	Bueno, como 6 no se puede dividir en 12, entonces como son 2 kg. de carne, dividí 2 entre 2 y me salió la respuesta.
D	ya, E3 dínos que hiciste tú
E3	el mismo procedimiento que E1, multipliqué 6 por 2
D	ya
E3	y 6 por 3
D	6 por 2 y 6 por 3. Mm, a ver, voy a anotar aquí ¿ya? ... E2 , dínos otra vez, qué hiciste
E2	Bueno, como 6 entre 12 no se puede dividir, entonces el kilogramo de carne lo dividí entre 2, y así me salió la respuesta.
D	Ya, la carne entre 2. Y E1, explícanos por favor otra vez
E1	Yo multipliqué la respuesta que nos salió la anterior pregunta y lo multipliqué con las 6 personas que nos tocaba en esta pregunta y me salió...
D	Ya, sí, dínos tu respuesta a ver
E1	900, 900
D	¿900?
E1	sí
D	Ya, E3, ¿Cuánto te salió a ti de carne?
E3	de la carne 12 kilogramos
D	12 kilogramos. Y a E2, ¿cuánto te salió?
E2	¿De carne? 1 kilogramo
D	Miren, los tres tenemos respuesta diferentes, para la papa, ahora me van a decir para la papa ¿qué han hecho? y ¿cuál es su resultado? Empezamos por E2
E3	yo me he equivocado, ya me di cuenta (<i>observa su cuaderno y empieza a escribir</i>)
D	Eh, ¿lo vas a corregir?
E1	a mí me faltó, a mí me faltó, solo hice la [cantidad] de carne
D	ya, hagan entonces ahora la [cantidad] de papa y me avisan
E3	ya sé en qué me equivoqué
<i>Tiempo de resolución</i>	
E3	ahora sí, ya lo corregí

Fuente: Elaboración Propia.

Así mismo, en la participación de la discusión se enfatizó el razonamiento inductivo validador, es así que la argumentación colectiva a continuación en la tabla 3, se enmarca en los diversos modos o estrategias que emplean los estudiantes para dar respuesta a la pregunta y las justifican de forma deductiva relacionada con el concepto de equivalencia, siendo validados por el resto de estudiantes.

Tabla 3. Transcripción de Discurso en la Tarea 2

Rol durante la discusión	Transcripción del discurso
D	Entonces, ahora vamos a pasar al siguiente producto que Lucio tenía que pesar que son 9 kg de lentejas ¿se podrá? ¿No se podrá? ¿Cómo se podrá?
E1	ya está
E2	ya terminé
E3	También
E4	Sí
D	Bien, vamos a iniciar con E1
E1	Miss, yo lo hice otra vez de dos posibilidades. La primera posibilidad en un lado junté todas las pesas e 5, 3 y 2 kg y me dio como resultado 10 kg en el otro lado junté 9 kg que es de lenteja más 01 kg de arroz entonces salió la misma cantidad. Otra estrategia también que hice que en un lado junte la cantidad de lenteja y en el otro lado puse la pesa de 5kg y le aumenté 4 kg de azúcar, entonces sería una igualdad de nueve.
D	Bien, E2, dínos ¿Cómo lo resolviste?
E2	Primero utilice las dos pesas de 5kg y 3 kg dos kg lo partí y sería 01 kg a lo cual lo puse y lo sumé 5 más 3 más uno y me salió nueve. Y sería una igualdad.
D	Pero ¿Estará bien que hayamos partido la pesa de uno? Las pesas son un metal y partirlo sería difícil. La idea esta buena en vez de partirla ¿Qué podríamos haber usado?
E3 y E1	el kilogramo de arroz
E2	sí, miss
D	E3, ¿Cómo lo resolviste?
E3	En un lado puse La pesa de 5 más los 4 kg de azúcar y al otro lado los 9 kg de lentejas. Otro sería la harina de 6 y la pesa de 3kg
D	En el segundo procedimiento ¿Qué pusiste?
E3	En el segundo procedimiento puse los 6 kg de harina y la pesa de 3.
D	E3 en los dos procedimientos que ha hecho (repetición del procedimiento de E3) ¿Estás de acuerdo, E4?
E4	Sí
D	¿Cómo lo hiciste, E4?
E4	Yo lo hice de dos formas. La primera es que en una balanza puse las 3 pesas y en el otro lado el kilogramo de arroz y los 9 kilogramos de lenteja. El otro procedimiento puse las dos pesas, 5 y dos más un kilogramo de arroz y en el otro lado los 9 kg de lenteja.

Fuente. Elaboración Propia.

En este caso, en el desarrollo de la primera tarea planteada, se evidencia el razonamiento de los estudiantes en relación al logro de la simetría en ambos lados de la balanza, lo que lleva a la comprensión, centrada en las relaciones y estructura de los objetos, que involucran cantidades literales en ambos lados de la equivalencia.

Por otro lado, en la tabla 4, se observa una corta secuencia de ideas que emergieron de las preguntas del docente, estableciendo una relación con el concepto central de proporcionalidad y su relación con las magnitudes, identificando el tipo de proporcionalidad directa, demostrando un razonamiento inductivo - deductivo que se basa en comparaciones cualitativas como: “Si uno aumenta, el otro también va a tener que aumentar y si el otro disminuye, el otro también”.

Tabla 4. Transcripción de Episodio de Inducción al Tema

Rol durante la discusión	Transcripción
E4	¿Proporcionalidad?
D	E4 nos dice que es proporcionalidad, las demás compañeras, ¿qué opinamos?
<i>El resto de estudiantes asiente</i>	
D	... qué pasa en la proporcionalidad, ¿qué pasa con las cantidades o las magnitudes?
E4	Que, si uno aumenta, el otro también va a tener que aumentar y si el otro disminuye, el otro también.

Fuente. Elaboración Propia.

En esta última tabla también es posible ejemplificar una referencia endofórica (Kosko y Singh, 2019; Kosko y Zimmerman, 2019) por parte de los estudiantes que recordando sus aprendizajes la incluyeron en el discurso al ser un conocimiento ya aprendido.

4.3. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA MODALIDAD DE TRABAJO MEDIANTE WHATSAPP

En referencia a la entrevista focalizada a través de un Smartphone, los estudiantes expresaron que en relación a la percepción del video: A “Fue más comprensible el video que la manera usual a diferencia de los problemas de manera escrita”, B “resultó fácil sacar los datos”, C “me permitió obtener los datos necesarios para la resolución del problema”. De acuerdo a la decodificación o número de veces de visualización para entender el enunciado del problema, se encontraron las opiniones: D “Pausé el video para recordar los datos, escribirlos en una hoja y no olvidarme”, E “Sí, pausé el video más de una vez para poder entender el problema”. En relación al tipo de preguntas abiertas para dar respuesta a la tarea se encontró: F “Hubiera preferido que hayan alternativas, para comparar mis resultados”, G “bueno creo que si me gustó que no haya tenido alternativas, ya que si el problema hubiera tenido alternativas, nos habría ayudado más pero no nos hubiera permitido razonar tanto”.

5. DISCUSIÓN

5.1. CON RELACIÓN A LOS ELEMENTOS ARGUMENTATIVOS

A través de este estudio podemos destacar que en el desarrollo de los elementos argumentativos, a partir de los registros discursivos, se puede mencionar que las conclusiones (C) y garantías (W) en su mayoría basadas en procedimientos se han dado en mayor medida, como elementos dinamizadores autónomos obtenidos de la metodología adaptada, sin embargo, los demás elementos denotan una mayor intervención del docente para provocarlos, siendo estos las refutaciones (R), y respaldos (B), que demandan cierto grado de dificultad en los estudiantes por la poca experiencia en el desarrollo de estas actividades. Es importante mencionar también que no se debe forzar la aparición de los elementos argumentativos, ya que podría generar confusión y obstaculizar este proceso, por lo tanto crear un ambiente no favorable.

5.2. CON RELACIÓN AL DESENVOLVIMIENTO DE DURANTE LAS REUNIONES SÍNCRONAS

Por otra parte, en el desarrollo síncrono de la argumentación, según las investigaciones revisadas, se evidencia que para lograr procesos argumentativos en el aula, se requería una participación menor del docente durante estas intervenciones (Cervantes *et al.*, 2019; Erkek & Bostan, 2019a; Lin, 2018), sin embargo en nuestra investigación, el rol docente ha tenido mayor intervención, trabajando con preguntas que permitieron mayor apertura y la interacción entre los estudiantes (Conner, 2018), consideramos como un factor el contexto de aprendizaje ubicuo, además de que los estudiantes no están acostumbrados a esta forma de trabajo en que nos hemos visto forzados a desarrollar por la COVID-19, así como el contexto socioeconómico y el tiempo de disponibilidad para interactuar con un Smartphone. Ahora bien, la especificidad que demanda la tarea puede delimitar las respuestas de los estudiantes y con ello conducir la argumentación hacia un escenario único de solución en que la conclusión sería definitiva (Stylianides, 2009). En este caso, el permitir más de una solución, propició intervenciones y justificaciones diversas que demostraron al estudiante que sus respuestas podían ser válidas siempre y cuando tuviesen un argumento tras ellas. En contraste con otros estudios realizados en estudiantes de primaria, el diseño de tareas tomó diferentes principios para lograr la argumentación, como el de iniciar con premisas de conclusiones refutadas (Cervantes *et al.*, 2019), ello depende del propósito que se busque y del interés en propiciar ambientes participativos en aula durante la resolución de problemas matemáticos.

Dentro de los hallazgos, el primero, al momento de la generación de refutaciones, fue la autocorrección propia, ésta como resultado de ver la discordancia total con los resultados de los demás estudiantes lo que obligó a cuestionar la veracidad de su propia afirmación o procedimiento. Es así que se dieron cuenta del error, para poder corregirlo.

El segundo, en la mayoría de casos se evidenciaron argumentos empíricos (Stylianides, 2009), al justificar sus respuestas a través de sus propios procedimientos, que fueron variados en algunas preguntas referidas al tema de proporcionalidad directa y ecuaciones de primer grado. Cabe destacar que en algunas intervenciones, se dieron acercamientos al argumento racional, en el que la persona hace uso de fundamentos clave para defender su postura, al señalar por ejemplo, que ‘50 sería cuántas veces 12 está contenido en 600’ haciendo referencia a la propiedad aritmética de la división, en una pregunta referida al

tema de proporcionalidad directa para justificar su procedimiento. Así mismo para el tema de ecuaciones de primer grado, se obtuvo la idea de igualdad y equivalencia, como la siguiente intervención: ‘La primera forma, sume la cantidad de harina más la cantidad de arroz que sería seis más uno y me dio de resultado siete. Luego junté las pesas de 5 y 2 kg entonces allí habría una equivalencia o igualdad. También hubo otra posibilidad, sume la cantidad de harina más la cantidad de azúcar que saldría 10 y en el otro lado junté las 3 pesas, cinco más tres más dos que sería igual a diez y habría otra igualdad’.

A pesar de que ambas tareas eran reflexivas, durante el encuentro síncrono se evidenció que los estudiantes requirieron un mayor tiempo para la respuesta ante el tema de proporcionalidad directa, así también se necesitó de una mayor intervención docente para guiar la discusión. En cambio, ante el tema de ecuaciones, fácilmente presentaron una variedad de respuestas y combinaciones para dar solución a la condición de igualdad requerida. Así mismo, se consolidaron los aprendizajes, a través de la inducción mediante preguntas, que pretendió y denotó su reflexión y autoevaluación para identificar conceptos clave de los mismos, hecho que se evidenció en los resultados. Por lo tanto, los procedimientos de razonamiento inductivo se evidenciaron de manera transversal, siendo el protagonista el estudiante guiado por intervenciones del papel docente, que fomentaron la corrección entre coetáneos sin invalidar sus intervenciones directamente (Solar y Deulofeu, 2016; Yackel, 2012), hasta ser evaluada por el resto del grupo. Ello permitió la constante evaluación y fluidez de la discusión (Campbell *et al.*, 2019).

5.3. CON RELACIÓN A LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA MODALIDAD DE TRABAJO MEDIANTE WHATSAPP

El planteamiento metodológico y audiovisual de las tareas en un contexto de aprendizaje ubicuo fue favorable, porque al requerir la resolución de preguntas abiertas, así como de respuestas auténticas a partir de la propia comprensión y resolución de manera individual a través de WhatsApp en el momento asíncrono de la etapa de Familiarización con el problema, permitió tener mayor autonomía y comprensión (Maldonado, 2012), al poseer disponibilidad de tiempo para reflexionar sobre sus propios procedimientos, antes de interactuar con los demás integrantes del grupo, pudiendo analizar el video tantas veces lo requiriera el estudiante. En esta línea, con respecto a la posibilidad de apertura de las respuestas, al manifestar que si hubiera habido opciones únicas de respuesta, el problema les habría ayudado un poco más, nos indica que muchas veces el estudiante prefiere cumplir con una respuesta ya establecida antes que sentir la incertidumbre de conocer el resultado común, por lo que darles opciones de respuesta no contribuye a la formulación de argumentos.

Por otra parte, dentro de las limitaciones se presentó la saturación del internet que provocó algunas pérdidas de conexión durante las videollamadas, o problemas con el audio durante la etapa de participación en la discusión, por lo que la comunicación en escasos momentos no fue tan fluida. Así como se evidenció en algunos estudiantes la falta de práctica argumentativa, esto al momento de defender sus repuestas cuando eran distintas a las de los demás, que no recurrieron a la teoría para expresarlas de manera explícita, hecho que también se observa en el estudio de Cervantes y Cabañas (2018) referido a tareas de geometría en que los denomina como argumentos visuales. Durante la interacción se destacó episodios como: Ante una pregunta que solicitaba explicar el procedimiento, los estudiantes lo resolvían, pero con distintas respuestas, por lo que se les solicitó repetir sus

procedimientos para que los demás estudiantes estuvieran más atentos ante los posibles errores propios o ajenos.

6. CONCLUSIONES

En el planteamiento metodológico y audiovisual de tareas algebraicas para la argumentación matemática en un contexto de aprendizaje ubicuo, resultó importante el uso de videos que permitió que los estudiantes a través de los datos (D) puedan comprender y razonar para argumentar y reflexionar sobre sus afirmaciones y conclusiones (C), durante la intervención síncrona en la participación de la discusión, alcanzando el nivel uno de competencia argumentativa, donde se obtuvo episodios de argumentación grupal, que los condujo a refutaciones (R) con un grado menor de contundencia, que permitieron dar solución a las tareas, así como desarrollar sus habilidades a un nivel exploratorio inductivo.

En este estudio, se identificaron diversos puntos que implican el actuar docente para promover la argumentación en el aula, donde tuvo que incluir y variar con respecto a las preguntas de las tareas, para ofrecer un abanico de oportunidades para que los estudiantes puedan dar sus refutaciones, garantías y respaldos. Consideramos que esta práctica no fue constante en el aula en el caso de estos estudiantes, por lo que ello sugiere mayor aplicación para alcanzar un mejor desempeño en cuanto a argumentos racionales y genéricos.

Además, a través de la metodología basada en dos etapas: planteamiento del problema y participación en la discusión, el docente ha tenido la oportunidad de observar específicamente las debilidades y fortalezas de cada estudiante previo a la reunión grupal y así poder brindar las ayudas necesarias para estructurar su pensamiento, así como de manera general al observar el registro de discursos, nos permite el análisis para mejorar la gestión de la práctica docente a través de este caso, que servirá como uno de los varios ejemplos que se pueden proponer en la búsqueda de la mejora argumentativa de los estudiantes al conocer y desarrollar los elementos de argumentación, para desarrollar habilidades de razonamiento. Un hecho identificado en la revisión bibliográfica para este estudio previamente presentado, es la diferencia entre la argumentación matemática escrita (Kosko y Singh, 2019) y oral, al registrar la argumentación de una manera síncrona y hablada, por parte de los estudiantes y el rol docente a partir de una interacción en tiempo real se evita la subjetividad al momento de analizar estos resultados logrados.

Como futura línea de investigación se propone un análisis metacognitivo por parte de los docentes de las actuaciones discursivas en el aula que permita demostrar mayores niveles de avance de la competencia argumentativa en el área de matemática por parte de los estudiantes y docentes. Así como también se sugiere efectuar un análisis comparativo del proceso de resolución de los estudiantes en la oralidad y escritura de sus procedimientos, para observar este proceso de manera holística y generar un enfoque que promueva mejores ambientes de aprendizaje en contextos argumentativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame, A. (2009). Medios audiovisuales en el aula N° 19 junio, Granada, pp. 1-10.
Alsina, Á. (2014). Procesos matemáticos en Educación Infantil: 50 ideas clave. *Números*, 86, 5-28.

- Álvarez, J., Alonso, I. & Gorina, A. (2018). Método didáctico para reforzar el razonamiento inductivo-deductivo en la resolución de problemas matemáticos de demostración. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa REFCalE*, 6(2), 17-31.
- Arriagada, R., Goldemberg, V., Ramírez, R. & Staforelli, C. (2017). Condiciones presentes en el aula que permiten promover la habilidad de argumentar matemáticamente en un establecimiento de la Provincia de Concepción: un estudio de caso.
- Ayalon, M. & Hershkowitz, R. (2018). Mathematics teachers' attention to potential classroom situations of argumentation. *The Journal of Mathematical Behavior*, 49, 163-173. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.11.010>
- Ball, D. L. (1991). What's All This Talk about "Discourse"? *The Arithmetic Teacher*, 39(3), 44.
- Cabero, A. (1995). Medios audiovisuales y nuevas tecnologías de la información y comunicación en el contexto hispano. *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano* [Internet]. España: Universidad Internacional de Andalucía.
- Campbell, T. G., Boyle, J. D. & King, S. (2019). Proof and argumentation in K-12 mathematics: a review of conceptions, content, and support. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(5), 754-774. doi: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1626503>
- Campos, G. y Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Cañadas, M. C., Deulofeu, J., Figueiras, L., Reid, D. y Yevdokimov, O. (2007). The conjecturing process: perspectives in theory and implications in practice. *Journal of Teaching and Learning*, 5(1), 55-72. URL: <http://hdl.handle.net/10481/5521>
- Cetinkaya, L. (2017). An Educational Technology Tool That Developed in the Natural Flow of Life among Students: WhatsApp. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 29-47. URL: <https://ijpe.penpublishing.net/makale/234>
- Cervantes-Barraza, J. & Cabañas-Sánchez, G. (2018). Argumentos formales y visuales en clase de geometría a nivel primaria. *Educación matemática*, 30(1), 163-183. doi: <https://doi.org/10.24844/em3001.06>
- Cervantes, J., Cabañas, G. & Reid, D. (2019). Complex argumentation in elementary school. *PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 13(4), 221-246. URL: <http://hdl.handle.net/10481/57623>
- Cervantes-Barraza, J. A., Hernandez Moreno, A. & Rumsey, C. (2020). Promoting mathematical proof from collective argumentation in primary school. *School Science and Mathematics*, 120(1), 4-14. doi: <https://doi.org/10.1111/ssm.12379>
- Conner, A. (2018). An application of Habermas' rationality to the teacher's actions: Analysis of argumentation in two classrooms. *CERME* hal-01873068 URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01873068>
- Conner, A., Singletary, L., Smith, R., Wagner, P. y Francisco, R. (2014). Teacher support for collective argumentation: A framework for examining how teachers support students' engagement in mathematical activities. *Springer Science+Business Media Dordrech*.
- Coveñas, M. (2009). *Matemax*. Editorial Bruño.
- Da Ponte, J. P. (2004). La actividad matemática en el aula. En J. Giménez & J. L. Santos, *Problemas e investigaciones en la actividad matemática de los alumnos*. (pp. 25-34). Barcelona: Graó.
- De Benito Crosetti, B. & Ibáñez, J. M. S. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*.
- De Castro, M. V., Bissaco, M. A. S., Panccioni, B. M., Rodrigues, S. C. M. & Domingues, A. M. (2014). Effect of a virtual environment on the development of mathematical skills in children with dyscalculia. *PloS one*, 9(7), e103354.
- DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*, 1(1), 51-68.

- Dogruer, S. & Akyuz, D. (2020). Mathematical Practices of Eighth Graders about 3D Shapes in an Argumentation, Technology, and Design-Based Classroom Environment. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 1485-1505. doi: <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10028-x>
- Doyle, W. (1988) Work in Mathematics Classes: The Context of Students' Thinking During Instruction, *Educational Psychologist*, 23(2), 167-180 doi: https://doi.org/10.1207/s15326985sep2302_6
- Erkek, O. y Bostan M. (2019a). A Different Look at the Reasoning Process of Prospective Middle School Mathematics Teachers: Global Argumentation Structures. *Education and Science*, 44(199), 75-101.
- Erkek, Ö. y Bostan, M. I. (2019b). Prospective middle school mathematics teachers' global argumentation structures. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(3), 613-633. doi: <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9884-0>
- Facebook. (s.f.). *Funciones*. <https://www.whatsapp.com/features/>
- Fielding-Wells, J., Dole, S. & Makar, K. (2014). Inquiry pedagogy to promote emerging proportional reasoning in primary students. *Mathematics Education Research Journal*, 26(1), 47-77. doi: <https://doi.org/10.1007/s13394-013-0111-6>
- Fiske, M., Kendall, P. L. & Merton, R. K. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada (traducción de Consuelo del Val y Javier Callejo). *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (1), 215-227.
- Hanna, G. (2020). Mathematical proof, argumentation, and reasoning. *Encyclopedia of mathematics education*, 561-566. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_102
- Knipping, C. (2008). A method for revealing structures of argumentations in classroom proving processes. *ZDM*, 40(3), 427. doi: <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0095-y>
- Knipping, C. & Reid, D. A. (2015). Reconstructing argumentation structures: A perspective on proving processes in secondary mathematics classroom interactions. In A. Bikner-Ahsbah, C. Knipping & N. Presmeg (Eds.) *Approaches to qualitative research in mathematics education*. (pp. 75-101). Cham, Switzerland: Springer. Doi: https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_4
- Kosko, K. W. & Singh, R. (2019). Children's Coordination of Linguistic and Numeric Units in Mathematical Argumentative Writing. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(2), 275-291. doi: <https://doi.org/10.29333/iejme/5714>
- Kosko, K. W. & Zimmerman, B. S. (2019). Emergence of argument in children's mathematical writing. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(1), 82-106. doi: <https://doi.org/10.1177/1468798417712065>
- Krummheuer, G. (2007). Argumentation and participation in the primary mathematics classroom: Two episodes and related theoretical abductions. *The Journal of Mathematical Behavior*, 26(1), 60-82.
- _____. (2015). Methods for reconstructing processes of argumentation and participation in primary mathematics classroom interaction. In *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 51-74). Springer, Dordrecht.
- Kumar Basak, S., Wotto, M. & Belanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 191-216. doi: <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>
- Lin, P. J. (2018). The Development of Students' Mathematical Argumentation in a Primary Classroom. *Educação & Realidade*, 43(3), 1171-1192. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623676887>
- Maldonado, L. F. (2012). Virtualidad y autonomía: pedagogía para la equidad. Bogotá: ICONK Editorial. URL: <http://iconk.org/docs/librovirtualidad.pdf>
- Maldonado, L., Drachman, R. y De Groot, R. (Ed.). (2012). Argumentación para el aprendizaje colaborativo. Ediciones Fundación Universidad. URL: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cid=631&aid=934>

- MI, G. M. & Meerasa, S. S. (2016). Perceptions on M-Learning through WhatsApp application. *Journal of Education Technology in Health Sciences*, 3(2), 57-60.
- Ministerio de Educación del Perú. (3 de Mayo de 2020). *Aprendo en casa*. Recuperado el 12 de Julio de 2020 de <https://aprendoencasa.pe/#/>
- Morgan, D. L. (1988). *Qualitative research methods, Vol. 16. Focus groups as qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- OECD (2004). Learning for Tomorrow's World: First results from PISA 2003. Programme for International Student Assessment. URL: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/learningfortomorrowworldfirstresultsfrompisa2003.htm>
- Pedemonte, B. (2007). How can the relationship between argumentation and proof be analysed?. *Educational studies in mathematics*, 66(1), 23-41. doi: <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9057-x>
- Polya, G. (1989). Cómo plantear y resolver problemas.(15ª reimpresión). *Serie Matemáticas. (Traducción, Prof. Julián Zugazagoitia)*. México: Editora Trillas.
- Rambe, P. & Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 544-561.
- Reid, D. A. & Knipping, C. (2010). Proof in mathematics education. *Research, learning and teaching*. doi: <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0497-3>
- Romero Acosta, J. L., Bonilla Pérez, G. A. & Álvarez Tamayo, O. D. (10, 11 Y 12 de octubre de 2018). Las representaciones múltiples como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia argumentativa en básica secundaria. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. Memorias, Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias, 1-10.
- Rumsey, C. & Langrall, C. W. (2016). Promoting mathematical argumentation. *Teaching children mathematics*, 22(7), 412-419. URL: <https://www.nctm.org/Publications/Teaching-Children-Mathematics/2016/Vol22/Issue7/Promoting-Mathematical-Argumentation/>
- Sabena, C. (2018). Exploring the contribution of gestures to mathematical argumentation processes from a semiotic perspective. In *Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 541-559). Springer, Cham. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-72170-5_30
- Samper, C. y Toro, J. (2017). Un experimento de enseñanza en grado octavo sobre la argumentación en un ambiente de geometría dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 367-382. URL: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/828/1346>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta Edición MrGraw-Hill.
- Solar, H., Azcárate, C. y Deulofeu, J. (2012). Competencia de argumentación en la interpretación de gráficas funcionales. *Enseñanza de las Ciencias*, 30(3), 133-154 doi: <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v30n3.573>
- Solar, H. S. & Deulofeu, J. (2016). Conditions to promote the development of argumentation competence in the mathematics classroom. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 30(56), 1092-1112. doi: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a13>
- Sriraman, B. (2003) Can Mathematical Discovery Fill the Existential Void? The Use of Conjecture, Proof and Refutation in a High School Classroom, *Mathematics in School*, 32(2), 2-6.
- Sriraman, B. & Umland, K. (2020). Argumentation in Mathematics Education. *Encyclopedia of mathematics education*, 63-66.
- Stylianides, G. (2009) Reasoning-and-Proving in School Mathematics Textbooks, *Mathematical Thinking and Learning*, 11(4), 258-288 doi: <https://doi.org/10.1080/10986060903253954>
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- UMC (2019). Resultados de PISA 2018. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>

- UNESCO, Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>
- Van, F. y Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.
- Yackel, E. & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for research in mathematics education*, 27(4), 458-477. doi: <https://doi.org/10.2307/749877>
- Yackel, E. (2002). What we can learn from analyzing the teacher's role in collective argumentation. *Journal of Mathematical Behavior* 21(4), 423-440. doi: [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(02\)00143-8](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(02)00143-8)
- Yeo, J. B. (2007). Mathematical tasks: Clarification, classification and choice of suitable tasks for different types of learning and assessment. (N. T. University, Ed.) *Mathematics and Mathematics Education*, 1-28. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.517.5875&rep=rep1&type=pdf>
- Zakaryan, D. (2013). El tipo de tareas como oportunidad de aprendizaje y competencias matemáticas de estudiantes de 15 años . *I-Cemacyc* (pp. 1-12). Santo Domingo-Republica Dominicana: Congreso de Educación matemática de America Central y el Caribe. URL: <http://ciaem-redumate.org/memorias-icemacyc/24-383-1-DR-C.pdf>

INVESTIGACIONES

El acceso diferencial de los educadores inmigrantes
al sistema escolar chileno:
Características de un fenómeno emergente

Differential access of immigrant educators to the Chilean school system:
Characteristics of an emerging phenomenon

Natalia Ferrada^{a, b}, Lorena Ortega^{c, 1}, Marcela Tapia^d

^aDepartamento de Educación; Centro de Estudios Migratorios,
Universidad de Santiago de Chile, Chile.
natalia.ferrada.q@usach.cl

^bEscuela de Educación, Facultad de Educación,
Universidad de las Américas, Chile.

^c CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación (IE),
Universidad de Chile, Chile.
lorena.ortega@ie.uchile.cl

^dUniversidad Arturo Prat, Chile.
marcela.tapial@unap.cl

RESUMEN

Se buscó conocer cómo se han incorporado los educadores inmigrantes a los establecimientos escolares chilenos, a través del análisis de sus tendencias de participación, su caracterización, y la exploración de la conformación de grupos, respecto de su acceso al sistema. Se analizaron los datos del Directorio Oficial de Docentes, aplicando técnicas descriptivas, inferenciales y de análisis de clases latentes. La participación de educadores inmigrantes en Chile, si bien aún menor (3.200 educadores, 1,3% de los educadores en ejercicio en 2020), aumentó en un 218,9% durante el período 2015-2020. Se desempeñan, en una proporción mayor que sus pares chilenos, en establecimientos urbanos, particulares subvencionados y privados, y de nivel socioeconómico alto. Además, trabajan, en mayor proporción que los educadores chilenos, como docentes de aula sin cargos de autoridad, en enseñanza media, en asignaturas con déficit de docentes y de idioma extranjero, y con contratos temporales. Se distinguieron cuatro grupos desempeñándose en distintos contextos socio-económicos, y con roles y condiciones marcadamente diferentes, sugiriendo un acceso diferencial al sistema.

Palabras clave: profesores inmigrantes, diversidad cultural, inmigración profesional, análisis de clases latentes.

ABSTRACT

The aim of this study was to learn how immigrant educators have been incorporated into Chilean schools, through the analysis of their participation trends, their characterization, and the exploration of group formation regarding their access to the system. Data from *Directorio Oficial de Docentes* (Official Directory of Teachers) were analyzed applying descriptive, inferential, and latent class analysis techniques. The participation of immigrant educators, while still low (3.200 educators, 1,3% of practicing educators in 2020), increased by 218.9% during

¹ La autora agradece el apoyo otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa y por el proyecto FONDECYT INICIACIÓN 11190591, ambos de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

the 2015-2020 period. They work, in a higher proportion than their Chilean peers, in urban, subsidized and private schools of high socioeconomic level. In addition, they are more likely to work as classroom teachers without positions of authority, in secondary education, teaching subjects with teacher shortage and foreign languages, and with temporary contracts, than their Chilean peers. Four groups were identified, working in different socio-economic contexts and with markedly different roles and conditions, suggesting differential access to the system.

Key words: immigrant teachers, cultural diversity, professional immigration, latent class analysis.

1. INTRODUCCIÓN

El crecimiento de los flujos migratorios hacia el país vuelve relevante la pregunta respecto de la inserción social y laboral de los grupos extranjeros. Distintos estudios evidencian que, en promedio, las personas inmigrantes tienen mayores niveles de educación que los chilenos (Expósito *et al.*, 2019) y que la mayoría viene, motivada por un futuro mejor, a insertarse en el mercado laboral. Sin embargo, muchos de ellos encuentran una estructura de obstáculos, como, por ejemplo, la menor aceptabilidad de sus países de procedencia (Galaz *et al.*, 2020; Rojas *et al.*, 2019), que les impiden insertarse en concordancia con su formación, representando barreras para su adecuada inserción laboral (Expósito *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2015). En el caso de quienes logran insertarse, se verifica que lo hacen de manera segmentada, en nichos ocupacionales precarizados de bajos salarios y prestigio social, o en situación de relativa desventaja en el caso de migrantes calificados (Bravo, 2019). En este escenario, existe un interés creciente en investigar los grupos de *inmigrantes intermedios*, a menudo considerados como los sujetos que se sitúan “entre la élite y los de bajo salario” (Scott, 2019, p. 16) y reflexionar respecto de los desafíos para la política que su integración social y laboral plantean. Particularmente, los educadores son buenos representantes de esta clasificación, pues tienen muchas de las características clave de los inmigrantes intermedios, como niveles educativos altos e ingresos de nivel medio, entre otras (Yang, 2020).

Por otra parte, los docentes representan un componente importante para el tránsito hacia la educación intercultural en el sistema educativo chileno, donde la población de estudiantes es cada vez más diversa culturalmente (Stefoni & Corvalán, 2019). Distintos autores señalan que es importante diversificar la profesión docente, pues contar con educadores étnica y culturalmente diferentes tiene múltiples beneficios, como la mejora de las experiencias académicas y sociales de los estudiantes inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas, y el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad en sus comunidades educativas (Donlevy *et al.*, 2016; Ríos & Montecinos, 1999). A esto se suma la evidencia de que, en general, los docentes chilenos no se sienten preparados para ejercer en aulas culturalmente heterogéneas, y señalan no contar con las habilidades interculturales, conocimientos y herramientas pedagógicas necesarias para apoyar a los estudiantes inmigrantes en sus procesos de integración (OCDE, 2019)². Así, se vuelve relevante analizar la participación de los educadores inmigrantes en ejercicio en nuestro país y comprender cómo se insertan en el sistema escolar.

² El estudio internacional TALIS 2018 muestra que “enseñar en un entorno multicultural o multilingüe” y “la comunicación con personas de diferentes culturas o países” son la segunda y tercera área donde los docentes chilenos identifican las mayores necesidades de desarrollo profesional, con 33,8 y 26,4% de los docentes indicando altas necesidades de desarrollo profesional en estas áreas, respectivamente. Sin embargo, estas áreas son las menos incluidas en las actividades de desarrollo profesional que tienen a disposición (OCDE, 2019).

El presente estudio se enfoca en las y los docentes extranjeros que se desempeñan en el sistema escolar chileno. Su participación representa un fenómeno emergente que se evidencia en las 1.079 autorizaciones para ejercer docencia registradas en el período 2017-2019 (Ministerio de Educación, 2020), y en las 3.300 visas y residencias definitivas de profesores extranjeros titulados (Elige Educar, 2019).

Los objetivos del presente estudio son: 1) describir las tendencias recientes de participación de educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno; 2) caracterizar a esta población, y compararlos con sus pares chilenos en diversos aspectos, y 3) explorar la emergencia de grupos de educadores inmigrantes, respecto de su inserción laboral. Así, se busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo ha cambiado la participación de los educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno durante los últimos 6 años?
2. ¿Cuáles son las principales características de los educadores inmigrantes que se encuentran ejerciendo en Chile, y en qué aspectos difieren de sus pares chilenos?
3. ¿Existen grupos distinguibles de educadores inmigrantes al interior del sistema escolar chileno que den cuenta de segmentación en su inserción laboral?

2. EDUCADORES INMIGRANTES: LITERATURA INTERNACIONAL Y NACIONAL

Existen países con una larga tradición de inmigración, como Australia, Canadá, Estados Unidos (Donlevy *et al.*, 2016). Estos países se vieron enfrentados, mucho antes que Chile, al aumento de la migración de profesionales de la educación. De ahí que no es extraño que estas naciones hayan implementado políticas concretas de atracción, formación y permanencia del capital humano docente extranjero, las que comenzaron cuando notaron una emigración importante de profesionales de la educación hacia otros países (Caravatti *et al.*, 2014) y cuando las escuelas se tornaron culturalmente más heterogéneas (Michael, 2006).

La investigación relativa al profesorado inmigrante ha sido prolífica en estos países, creando un cuerpo amplio de conocimiento que ha impactado en las reformas de las políticas educativas relacionadas a la formación de profesores. Algunas de las más importantes son la creación de programas de mentorías, que tienen como fin acompañar, potenciar e inducir a los profesores durante su primer año de ejercicio de la profesión, y los programas de apoyo con fines especiales, como los que buscan complementar la formación del profesorado inmigrante con conocimientos acerca del currículo del país de acogida (Mercado & Trumbull, 2018; Oloo, 2012). Pero, a pesar de estos programas, los profesores inmigrantes encuentran diversos desafíos para su integración, pues si bien están formados en educación, el sistema escolar local puede presentar diferencias organizacionales y culturales importantes respecto de sus países de origen (Donlevy *et al.*, 2016; Santoro *et al.*, 2001; Oloo, 2012). Por otra parte, todavía se desconoce bastante sobre sus características sociodemográficas y sus tendencias de migración (Caravatti *et al.*, 2014), pues la investigación sobre educadores inmigrantes generalmente se ha centrado en conocer sus percepciones, experiencias y dificultades, desde un enfoque cualitativo (ej. Bense, 2012; Elbaz-Luwisch, 2004).

Dado el aumento de la movilidad internacional del profesorado, se han distinguido tres modelos de contratación de educadores inmigrantes, identificados en el estudio de

mayor magnitud realizado hasta ahora sobre la inmigración de docentes (Caravatti *et al.*, 2014). Estos son: 1) el modelo de intercambio profesional, cuya intención es la atracción y desarrollo profesional para mejorar las habilidades y conocimientos de los educadores; 2) el modelo de contratación con fines curriculares específicos o para la enseñanza de segundas lenguas, orientado a dar apoyo a los estudiantes para prepararlos para el mundo globalizado y 3) el modelo de contratación de escasez, que tiene motivaciones financieras o basadas en las necesidades, tanto para los empleadores como para el propio docente, con el fin de obtener con rapidez mano de obra, o bien para cubrir la falta de profesorado en disciplinas o zonas geográficas con escasez de docentes. Estos modelos dejan entrever las diversas motivaciones de migración de los docentes, pero también las políticas públicas que los países receptores han adoptado para el acceso al sistema escolar de estos profesionales.

La investigación internacional sugiere que existen barreras que pueden impedir la adecuada inserción laboral de los docentes inmigrantes, las que son compartidas por otros profesionales inmigrantes que cuentan con formación universitaria o de postgrado (Silva *et al.*, 2015). Entre ellas se encuentran la demora en la validación de títulos y grados (Marom, 2017; Oloo, 2012) y contar con información imprecisa sobre este proceso (Reid *et al.*, 2014), lo que evidencia una falta de coordinación entre las autoridades migratorias, los encargados de la convalidación de sus títulos y los organismos del sistema educativo (Marom, 2017). Otros obstáculos dicen relación con el acceso al empleo como, por ejemplo, la falta de trabajo (Phillion, 2003), procesos de búsqueda de empleo rígidos (Reid *et al.*, 2014) y tasas de subempleo³ y desempleo más altas que otras profesiones reguladas (Marom, 2017). También se reporta que cuando los educadores inmigrantes logran insertarse, lo hacen principalmente como profesores de aula, y en menor medida en puestos de jefatura o de liderazgo (Michael, 2006), a lo que se suma que casi una cuarta parte recibe menor sueldo que los profesores locales y la mayoría tiene contratos laborales precarios (Caravatti *et al.*, 2014). En este sentido, existe concordancia con la situación general que viven los inmigrantes en nuestro país, ya que tienen menores grados de inserción en empleos acordes a su calificación, lo que impide el aprovechamiento integral de su aporte en términos de capital humano (Bravo, 2019).

La investigación internacional también ha sido clara en señalar las ventajas de contar con profesores de antecedentes culturales diversos. Quizás, el mayor beneficio reportado es que los profesores inmigrantes juegan un papel clave en facilitar la integración de los niños inmigrantes (Donlevy *et al.*, 2016; Ríos & Montecinos, 1999; Schmidt, 2010), pues al tener una mayor comprensión de la diversidad, debido a sus experiencias y antecedentes culturales (Adair *et al.*, 2012), pueden ofrecer soluciones a los desafíos que enfrentan las escuelas, como una mejor comprensión de cómo se siente ser parte de un grupo subrepresentado, y promover una mayor conciencia intercultural. Esto es particularmente importante en nuestro contexto, en el que se evidencia la negación e invisibilización de esta temática por parte de las comunidades educativas (Campdesuñer & Murillo, 2020), y donde los profesores adquieren un rol central en la construcción simbólica en torno al origen étnico de los estudiantes, en tanto sus actitudes y estereotipos afectan la experiencia educativa de los estudiantes inmigrantes (Ortega *et al.*, 2020; Tijoux, 2013). Así, promover la diversidad dentro de la profesión docente es una respuesta potencial a las necesidades cambiantes de una población estudiantil cada vez más multicultural (Donlevy *et al.*, 2016; UNESCO,

³ El subempleo ocurre cuando la persona está trabajando, pero por debajo de su plena capacidad y, por tal razón, no se encuentra en pleno empleo (Bravo, 2019).

2021). Teniendo en consideración los beneficios de la diversidad cultural en el sistema escolar, y la proyección del déficit de profesores en el país (Elige Educar, 2019, 2020), es importante promover la adecuada inserción laboral de los docentes inmigrantes en Chile.

2.1. EDUCADORES INMIGRANTES EN CHILE: ANTECEDENTES Y NORMATIVAS

De acuerdo a los datos del último Censo de población, 7.928.068 personas declararon trabajar y, de ellas, un 6,8% (536.171) declaró dedicarse a la rama de actividad de *Enseñanza* (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020). De los casos totales que declararon esta actividad, un 2,9% (15.426) fueron personas nacidas en otro país. En cuanto a su procedencia, un 74,9% proviene del continente americano (principalmente de Argentina: 18,2%; Venezuela: 10,8%; Perú: 9,1% y Colombia: 8,4%). Además, entre el 13 y el 17% no tiene como lengua materna el castellano. Así, es posible que una parte de este grupo pueda ejercer la docencia a través de la enseñanza de idiomas, respondiendo al modelo de contratación para la enseñanza de segundas lenguas, señalado por Caravatti *et al.* (2014).

En la actualidad, los instrumentos de política con los que cuenta nuestro país para la inserción laboral y apoyo hacia los profesores inmigrantes son escasas. Actualmente, se cuenta con la Autorización para el Ejercicio de la Función Docente (Ministerio de Educación, 2020), que tiene como finalidad autorizar a los docentes para ejercer la docencia cuando existe una carencia de profesionales idóneos en una determinada especialidad o nivel. Esta carencia debe demostrarla un sostenedor a través de una publicación previa de llamado a concurso en un periódico de circulación nacional o con la revisión del Rol del Postulante en el registro de profesionales de la educación titulados que estén disponibles para el ejercicio de la docencia. La autorización o habilitación funciona como mecanismo de regularización, pues permite que el docente inmigrante trabaje en nuestro país por un periodo de cinco años, mientras realiza los trámites para el reconocimiento de su título. Así, esta autorización se advierte como un acto administrativo, lo que produce una primera diferencia entre los profesores que son formados en Chile y los que son formados fuera. También posiciona a los profesores inmigrantes titulados de profesor en la misma clasificación que los profesionales, sin título de profesor, habilitados para ejercer la docencia. Esta autorización presenta características del modelo de contratación de escasez presentado arriba y podría darse, en mayor medida, en las regiones de la macrozona norte y sur de Chile, donde la tasa de recambio de profesores en algunas disciplinas de enseñanza media, como matemáticas, física y otros idiomas no obligatorios, es inferior al 4% (Observatorio Docente, 2018), y en las que se proyecta al 2025 una alta tasa de déficit de educadores, incluso en establecimientos rurales donde al año 2019 ya existía un déficit del 2% de profesores (Elige Educar, 2020).

Por otro lado, el Sistema de Desarrollo Docente (Ministerio de Educación, 2016), creado a través de la Ley 20.903 para regular la formación y el ejercicio docente, proporciona el marco al que se enfrentan docentes, chilenos y extranjeros, que ejercen en el sistema público y particular subvencionado. Una de las dimensiones más significativas de este sistema es la inducción o acompañamiento para quienes se inician en la carrera, la que ha sido identificada como una de las acciones que mejoran los logros de aprendizaje escolar, las prácticas docentes y la retención de profesores en el sistema (New Teacher Center, 2019; OCDE, 2010). El Sistema promueve que los establecimientos que tienen un desempeño alto y medio puedan generar sus propios planes de mentoría, y demanda que este acompañamiento sea realizado por un mentor, quien es citado como el principal

facilitador de la iniciación (New Teacher Center, 2018; Ruffinelli, 2016). No obstante, en dicha disposición no se observan especificaciones de desarrollo profesional ni de mentorías para los educadores inmigrantes, así como tampoco para los profesionales que no son profesores que trabajan en el sistema escolar, pues están dirigidas exclusivamente a los profesores noveles, y cualquier otra iniciativa de colaboración y apoyo queda a voluntad de los equipos directivos de las escuelas.

Al respecto, es necesario señalar que, si bien muchos de los profesores inmigrantes en ejercicio probablemente no son noveles, sí lo son en lo que se refiere a la cultura escolar, el funcionamiento administrativo del sistema, además del conocimiento curricular y didáctico necesario para adaptarse al nuevo escenario escolar al que se insertan y, por ello, se torna relevante considerar sus necesidades de desarrollo profesional específicas (Collins & Reid, 2012; Reid *et al.*, 2014; Mercado & Trumbull, 2018; Sharplin, 2009).

Así, es fundamental que los docentes inmigrantes cuenten con regulaciones y programas actualizados que les permitan un adecuado acceso y promoción en el sistema educativo chileno (UNESCO, 2019). Un primer paso para informar la creación de esta política es comprender el fenómeno de inserción de los educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno, objetivo al cual el presente estudio busca contribuir.

3. METODOLOGÍA

En este artículo se reportan y discuten los resultados de: 1) el análisis de tendencias longitudinales de participación de educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno, 2) la caracterización de los educadores inmigrantes, comparándolos con sus pares nacionales en diversos aspectos, y 3) el análisis exploratorio de tipologías respecto de las características, inserción y roles de los educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno. Así, se utilizó una metodología cuantitativa, aplicando técnicas descriptivas, inferenciales y exploratorias que se describen en esta sección.

3.1. DATOS

Se analizaron las bases de datos del Sistema de Registro de la Información (SIGE), obtenidos a través del Directorio Oficial de Docentes del Ministerio de Educación de Chile, para los años 2015 a 2020. Estas bases de datos contienen información de identificación y caracterización de los educadores⁴ del sistema escolar chileno y de los establecimientos en los que se desempeñan. En estas bases de datos, la variable *Nacionalidad del docente* presenta tres valores posibles: *Chileno*, *Extranjero* y *Nacionalizado*, y su fuente es el Registro Civil de Chile. Para fines de este estudio, se decidió que los docentes inmigrantes serían aquellos categorizados como *Extranjero* o *Nacionalizado*. En la Tabla 1, se muestra el número de educadores según la variable *Nacionalidad del docente*, en las bases de datos del SIGE, para cada año.

⁴ Si bien en las bases de datos del SIGE, y en la documentación que las acompaña, se usa el término *Docentes* para referir a todos los casos registrados, es importante señalar que estas contienen información de todas las personas en el sistema escolar chileno que se desempeñan como Docente de Aula Director, Prof. Encargado, Subdirector, Planta Directiva, Jefe de UTP, Inspector General, Orientador, Planta Técnico Pedagógica, Educador Tradicional, Otra Función en el establecimiento, Otra función fuera del establecimiento o Alguna función con el sostenedor. Es por esto que en el presente artículo usamos el término más amplio de *Educador*.

Tabla 1. Tamaño de la muestra de establecimientos y educadores, según año

	2015		2016		2017		2018		2019		2020		Total		Crecimiento 2015-2020		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
<i>Nacionalidad Docente</i>																	
Chileno	222.727	99,3	228.487	99,3	233.719	99,2	239.602	99,1	247.029	98,9	244.542	98,7	1.416.106	99,1	1.193.379	109,8	
Extranjero	1.337	0,6	1.518	0,7	1.666	0,7	2.031	0,8	2.664	1,1	3.034	1,2	12.250	0,9	10.913	226,9	
Nacionalizado	125	0,1	137	0,1	142	0,1	183	0,1	172	0,1	166	0,1	925	0,1	800	132,8	
Docentes Total	224189	100	230142	100	235.527	100	241.816	100	249.865	100	247.742	100	1.429.328	100	1.205.139	110	
Total Establecimientos	12.050		11.971		11.862		11.751		11.659		11.595		70.888		58.838	96,2	

Las bases de datos del SIGE también contienen la variable *País de nacionalidad*. Sin embargo, su fuente no corresponde al Registro Civil, sino a lo reportado por los sostenedores. Al estar basada en la percepción de los sostenedores, esta variable puede presentar sesgos⁵, pero es el indicador más cercano al país de origen del educador disponible en las bases de datos oficiales del sistema. Las bases de datos del SIGE se complementaron con datos de la Agencia de Calidad de la Educación, para obtener el *Nivel socioeconómico* de los establecimientos.

3.2. ANÁLISIS

Los análisis se llevaron a cabo en tres etapas, que se describen a continuación.

a) Tendencias de participación.

Primero, se estudiaron las tendencias de participación de educadores inmigrantes en los últimos seis años en Chile, según el país de origen de los docentes, y la región y dependencia de los establecimientos en los que se desempeñan.

b) Caracterización y comparación.

Luego, se caracterizó a los educadores inmigrantes, al año 2020, en función de las variables que se describen en la Tabla 2 y que dicen relación con la ubicación geográfica de los establecimientos donde se desempeñan, sus características demográficas y de formación, los tipos de establecimientos en los que se desempeñan, y el rol que ejercen en sus establecimientos.

Tabla 2. Variables para análisis de descripción, comparación y de clases latentes

Variables	Valores	Variables para Análisis de Clases Latentes (modificación respecto de la variable original y codificación)
Ubicación geográfica de los establecimientos		
Región		
Comuna		
Zona	Urbana o Rural	
Características demográficas y de formación		
País de nacionalidad		Grupo país de origen (Origen LA). Señala si el país de nacionalidad del educador es un país Latinoamericano (1) o no (2).
Sexo	Hombre o Mujer	

⁵ Por ejemplo, 51,6% de los educadores clasificados como *Extranjero* o *Nacionalizado* por el Registro Civil, según la variable *Nacionalidad del docente*, fueron clasificados en la categoría *Chile* de la variable *País de nacionalidad*. Estos casos no fueron considerados al describir el país de origen de los docentes inmigrantes.

Edad		
Formación inicial	Título en educación, Título en otra área o No se encuentra titulado	
Tipos de establecimientos		
Dependencia administrativa	Municipal o Servicio Local, Particular Subvencionado, Particular Pagado o Corporación de Administración Delegada	Dependencia administrativa. Municipal o Servicio Local (1), Particular Subvencionado (2) o Particular Pagado (3). Para el ACL, se excluyó la categoría Corporación de Administración Delegada, debido al bajo número de casos en esta categoría.
Nivel socioeconómico	Bajo, Medio-Bajo, Medio, Medio-Alto o Alto	Nivel socioeconómico (NSE). Bajo (1), Medio-Bajo (2), Medio (3), Medio-Alto (4) o Alto (5).
Rol que ejercen		
Función principal	Docente de aula, Director, Planta Directiva, Jefe unidad técnico-pedagógica, Planta técnico-pedagógica, e Inspector general u otras.	Cargo autoridad (señala si el educador desempeña algún cargo como parte del equipo directivo, de la Unidad Técnico Profesional o algún otro cargo de autoridad, como Inspector (2) o, por otra parte, si solo se desempeña como docente de aula (1))
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia, Enseñanza Básica, Enseñanza Media H-C niños y jóvenes, Enseñanza Media T-P Comercial Niños y Jóvenes, entre otras categorías.	
Sector de aprendizaje		Idioma Extranjero. Señala si el docente se desempeña en el subsector de aprendizaje Idioma Extranjero, en cualquier nivel de enseñanza (2), o no (1). Matemática o Ciencia. Señala si el docente se desempeña en el sector de aprendizaje Matemática, Ciencias Naturales o en el subsector Estudio y Comprensión de la Naturaleza, en cualquier nivel de enseñanza (2), o no (1).
Tipo de contrato	Titular, Indefinido, A plazo fijo, A honorarios o Reemplazante	Contrato titular o indefinido. Señala si el educador tiene contrato de tipo Titular o Indefinido (2), o, por otra parte, A plazo fijo, A honorarios o de Reemplazante (1).
Movilidad	Número de cambios, tanto entre establecimientos como entradas y salidas del sistema escolar, por parte de los educadores que se desempeñaron en el sistema escolar chileno el año 2020, durante el período 2015-2020. Mínimo posible de 0 y un máximo posible de 5 cambios	Movilidad (Cambios). Indica el número de cambios, tanto entre establecimientos como entradas y salidas del sistema escolar, durante el período 2015-2020, con los siguientes números de cambios posibles, y valores asignados en paréntesis: 0 (1), 1, (2), 2 (3), 3 (4) o 4 (5). Si bien el máximo número de cambios posibles durante el período de seis años 2015-2020 es cinco, para la sub-muestra de educadores inmigrantes que se usó para el ACL, el máximo número de cambios realizados fueron cuatro.

c) Análisis de Clases Latentes (ACL).

En tercer lugar, se llevó a cabo un ACL, para la sub-muestra de educadores inmigrantes desempeñándose en el sistema en el año 2020. El ACL es un procedimiento estadístico utilizado para identificar tipologías o subgrupos cualitativamente diferentes dentro de poblaciones que a menudo comparten ciertas características externas. El supuesto subyacente al ACL es que la pertenencia a grupos (o clases) no observados puede explicarse por patrones de valores en variables observadas (Hagenaars & McCutcheon, 2002). En el contexto del presente estudio, ACL fue usado para identificar y caracterizar grupos de educadores inmigrantes que difieren entre sí respecto de sus características, inserción y roles que ejercen en el sistema escolar chileno. En base a la revisión de la literatura y al análisis descriptivo e inferencial de los datos, el ACL se llevó a cabo considerando ocho variables que se muestran en la Tabla 2 y que corresponden a transformaciones de las variables utilizadas para los análisis de caracterización.

Finalmente, el manejo de los datos y los análisis descriptivos e inferenciales se llevaron a cabo en el software Stata. El ACL se realizó con el paquete *poLCA* de R (Linzer & Lewis, 2013). Los modelos con diferentes números de clases (1 a 6), y que incluyeron las ocho variables de interés, fueron comparados usando una serie de indicadores de ajuste, entre los que se priorizó el criterio de información bayesiano (BIC), un indicador de maldad de ajuste (a menor magnitud, mejor ajuste) recomendado para ACL (Goodman, 2002). Además, se consideró el índice de entropía para cada modelo, que indica en qué medida los individuos fueron correctamente clasificados en las clases, y donde valores similares o mayores a 0,8 indican una buena clasificación (Nylund-Gibson & Choi, 2018).

4. RESULTADOS

4.1. TENDENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE EDUCADORES INMIGRANTES EN CHILE

El análisis de los datos más recientes del Directorio Oficial de Docentes del Ministerio de Educación muestra que, al año 2020, un total de 3.200 personas extranjeras o nacionalizadas se encontraban ejerciendo funciones docentes en el sistema educacional chileno, lo que corresponde a un 1,3% de los docentes en ejercicio. Esta cifra representa un incremento del 218,9%, respecto de los 1.462 docentes inmigrantes que se registraron en 2015, año a partir del cual se encuentra disponible la información en las bases de datos oficiales del Ministerio de Educación. La tendencia de crecimiento sostenido en el número de educadores inmigrantes durante los últimos 6 años, se muestra en la Figura 1.

Además, la participación de educadores de origen venezolano ha crecido de manera más acelerada que la de educadores inmigrantes de otros países de origen durante los últimos seis años: de 14 educadores en 2015 a 764 en 2020. Por otra parte, la Región Metropolitana concentra el número más importante de educadores inmigrantes, y este número ha crecido de manera acelerada, aumentando en un 215,6% durante todo el período estudiado. Sin embargo, el número de educadores inmigrantes ha crecido de manera aún más rápida en las regiones de Atacama, del Libertador General Bernardo O'Higgins y de Magallanes (aumentando en un 481,8, 354,8, y 315,4%, de 2015 a 2020, respectivamente). Por último, como se muestra en la Figura 2, la presencia de educadores inmigrantes ha crecido en todos los tipos de dependencia de establecimientos escolares. Sin embargo,

destaca la importante presencia que han adquirido en los últimos años los docentes inmigrantes en establecimientos particulares subvencionados, que aumentó en un 274,3% entre 2015 y 2020.

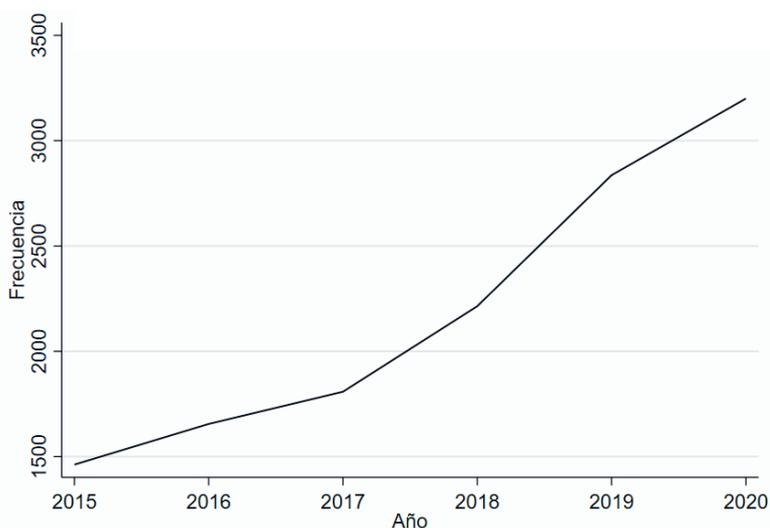


Figura 1. Número de Educadores Inmigrantes según Año (2015-2020)

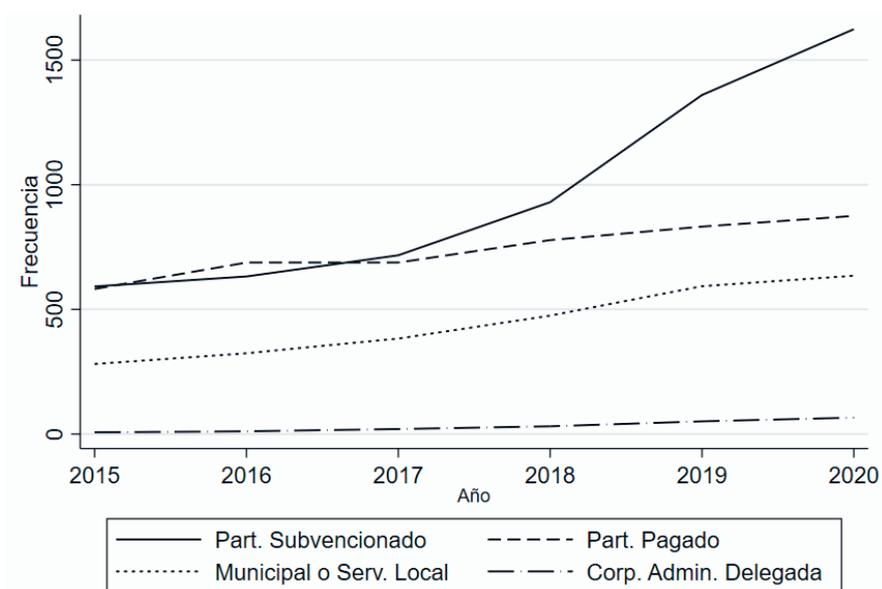


Figura 2. Número de Educadores Inmigrantes según Dependencia y Año (2015-2020)

4.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS EDUCADORES INMIGRANTES EN CHILE

4.2.1. Ubicación geográfica de los educadores inmigrantes

Respecto a su ubicación geográfica, al año 2020, las regiones donde los docentes inmigrantes representan una mayor proporción respecto del total de docentes de la región, son las regiones Metropolitana (2,2%), de Antofagasta (2,1%) y Tarapacá (2,1%). Además, del total de los docentes inmigrantes que se desempeñaron en el sistema el año 2020, un 57,1% lo hizo en la Región Metropolitana, seguida por las regiones de Valparaíso (7,0%), Antofagasta (5,2%) y L.G. Bernardo O'Higgins (4,7%).

En tanto, en el año 2020, las 10 comunas de Chile con mayores porcentajes de docentes inmigrantes fueron: Camiña (9,4%), Vitacura (7,0%), Lo Barnechea (6,8%), General Lagos (6,7%), Tiltil (5,1%), San Miguel (3,8%), Colchane (3,7%), Lampa (3,6%), La Reina (3,6%) y Colina (3,5%). Por otra parte, en el mismo año, las 10 comunas del país con mayor número de docentes inmigrantes fueron: Lo Barnechea (146, 4,6% de los docentes inmigrantes en Chile trabajó en esta comuna el año 2020), Vitacura (111, 3,5%), La Florida (99, 3,1%), Antofagasta (95, 3,0%), Las Condes (95, 3,0%), Puente Alto (93, 2,9%), Colina (89, 2,8%), Santiago (70, 2,2%), Ñuñoa (69, 2,16%) y Maipú (66, 2,1%). Además, en el año 2020, los docentes inmigrantes se desempeñaron significativamente en menor proporción (5,1%) que sus pares chilenos (12,1%) en establecimientos rurales ($\chi^2(1) = 144,7, p < 0,001$), concentrándose, en mayor medida, en establecimientos urbanos.

4.2.2. Características demográficas y de formación de los educadores inmigrantes

En relación a sus países de origen, según lo reportado por los sostenedores de los establecimientos en los que se desempeñan, los educadores inmigrantes, al año 2020, provenían principalmente de Venezuela (49,3%), Francia (9,4%), Perú (7,5%), Colombia (6,1%), Argentina (4,3%), Cuba (3,1%), Alemania (3,0%), Estados Unidos (2,3%) y España (2,3%)⁶.

Respecto al sexo de los docentes inmigrantes que se desempeñaron en el sistema el año 2020, un 31,6% de ellos eran hombres, lo que representa un porcentaje significativamente mayor al de sus pares chilenos (26,5%). En tanto, al año 2020, los docentes inmigrantes no difieren de sus pares chilenos en términos de edad (42 años, en promedio, para ambos grupos).

Por otra parte, en el año 2020, los educadores inmigrantes difirieron significativamente respecto de los chilenos en relación a su formación inicial ($\chi^2(2) = 287,6, p < 0,001$). Al respecto, altos porcentajes, tanto de educadores chilenos como de extranjeros, poseen un título en educación. Sin embargo, los educadores inmigrantes son, en menor porcentaje que los docentes chilenos, titulados en educación (88,5 y 95,1%, respectivamente), y en mayor proporción que los docentes chilenos, titulados en áreas distintas a educación (9,2 y 3,9%, respectivamente) y no titulados (2,3% y 1,0%, respectivamente).

⁶ Para este cálculo, se consideraron sólo los casos con datos válidos en la variable *País de nacionalidad*, excluyendo aquellos casos clasificados en la categoría *Chile* ($n = 1.549$).

4.2.3. Tipos de establecimientos en los que se desempeñan los educadores inmigrantes

De los 11.595 establecimientos escolares en funcionamiento el año 2020, existían educadores inmigrantes en 1.754 (15,1%) de ellos. En aquellos establecimientos con educadores inmigrantes, en promedio existen 1,8 de ellos por establecimiento.

El porcentaje de docentes inmigrantes varía según la dependencia del establecimiento, con 0,6% en establecimientos municipales o dependientes de servicios locales, 1,5% en establecimientos particulares subvencionados, 3,5% en establecimientos particulares pagados y 2,8% en establecimientos de corporación de administración delegada.

Por otra parte, y como se observa en la Figura 3, la distribución de los educadores inmigrantes entre dependencias difiere significativamente respecto de la de los chilenos ($\chi^2(4) = 1.400.0, p < 0,001$). Así, en el año 2020, un 27,3% de los educadores inmigrantes en el país se encontraba trabajando en establecimientos particulares pagados, lo que representa un porcentaje significativamente mayor al de los educadores chilenos en este sector (10,0%). Asimismo, los educadores inmigrantes trabajan, en mayor proporción que sus pares chilenos, en establecimientos particulares subvencionados (50,8 y 44,5%, respectivamente). Los educadores inmigrantes también se encuentran levemente sobre-representados en los establecimientos de dependencia corporación de administración delegada, en comparación a sus pares chilenos (2,1 y 0,9%, respectivamente). Por otra parte, los educadores inmigrantes se encuentran sub-representados en la educación pública, con un 19,8% desempeñándose en establecimientos municipales o dependientes de Servicios Locales; porcentaje significativamente menor al 44,6% de educadores chilenos que se desempeñan en este sector.

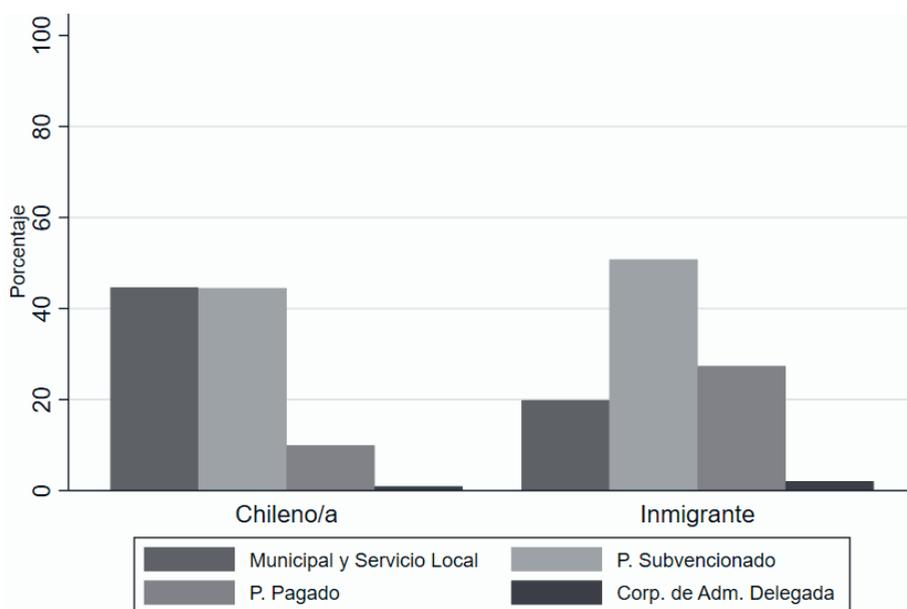


Figura 3. Porcentaje de Educadores según Dependencia de Establecimiento y Estatus Migrante

El porcentaje de docentes inmigrantes también varía según el nivel socio-económico del establecimiento: 0,6% en establecimientos de NSE bajo, 1,0% en establecimientos de NSE medio-bajo, 1,3% en establecimientos de NSE medio, 1,3% en establecimientos de NSE medio-alto y 3,5% en establecimientos de NSE alto.

Además, los docentes inmigrantes difieren significativamente de sus pares chilenos respecto de las características socioeconómicas de los establecimientos en los que se desempeñaron en el año 2020 ($\chi^2(5) = 1,100.0, p < 0,001$). En particular, y como se observa en la Figura 4, los docentes inmigrantes se encuentran más representados en establecimientos de NSE alto, en comparación a los docentes chilenos: 26,4% de los educadores inmigrantes se desempeña en estos establecimientos, porcentaje significativamente mayor al 9,5% de docentes chilenos que se desempeña en ellos. Por otra parte, los docentes inmigrantes se encuentran sub-representados en establecimientos de NSE bajo y NSE medio-bajo, con 7,8% y 24,8% de ellos desempeñándose en esos establecimientos, respectivamente. La representación de sus pares chilenos en estos establecimientos es de 16,2 y 31,9%, respectivamente. En tanto, el porcentaje de docentes inmigrantes y chilenos que se desempeñan en establecimientos de NSE medio-alto y NSE medio no difiere significativamente.

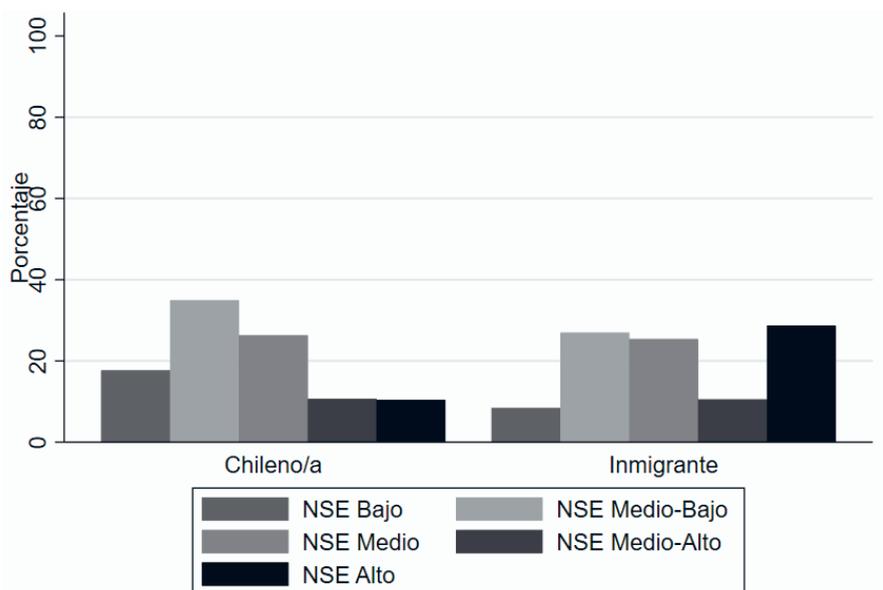


Figura 4. Porcentaje de Educadores según NSE Establecimiento y Estatus Migrante

4.2.4. Roles que ejercen los educadores inmigrantes

En el año 2020, los educadores inmigrantes también difirieron significativamente, respecto de los docentes chilenos, en su distribución entre las distintas funciones o cargos en sus establecimientos ($\chi^2(14) = 142.3, p < 0,001$). Los educadores inmigrantes tenían, en

mayor porcentaje que los educadores chilenos, como función principal *docente de aula* (87,9 y 82,0%, respectivamente). Por otra parte, los educadores inmigrantes tenían, en menor porcentaje que los educadores chilenos, como función principal *director* (2,3 y 3,7%, respectivamente), *planta técnico-pedagógica* (0,9 y 1,7%, respectivamente), *jefe unidad técnico-pedagógica* (0,5 y 2,0%, respectivamente) e *inspector general* (0,4 y 1,7%, respectivamente).

En relación a los niveles de enseñanza en los que se desempeñan los docentes inmigrantes, al igual que los docentes chilenos, estos lo hacen principalmente en *educación básica* y *educación media científico-humanista para niños y jóvenes*. Sin embargo, la distribución de los docentes inmigrantes entre los distintos niveles que componen el ciclo escolar obligatorio, en el año 2020, difirió a la de sus pares chilenos ($\chi^2(8) = 326,4, p < 0,001$). Así, se evidenció una sobrerrepresentación de los docentes inmigrantes en la *educación media científico-humanista para niños y jóvenes* (27,7%), respecto de sus pares chilenos (16,9%). A su vez, los docentes inmigrantes se encuentran sub-representados en los niveles de *educación de párvulos* (5,3%) y *educación básica niños y jóvenes* (47,5%), así como también en la categoría *no hace clases* (7,1%), en comparación a los docentes chilenos (8,4% en *educación de párvulos*, 50,6% en *educación básica niños y jóvenes* y 11,3% en la categoría *no hace clases*).

También existen diferencias significativas entre los docentes inmigrantes y chilenos respecto de su distribución en los distintos sectores de aprendizaje, en el año 2020 ($\chi^2(39) = 3.600,0, p < 0,001$). Así, los docentes inmigrantes ejercieron docencia, en mayor proporción, en el sector *lenguaje y comunicación* en enseñanza media, y particularmente en el subsector de *idioma extranjero*, (4,1% de los docentes inmigrantes se desempeñaron en este subsector de enseñanza media, respecto a un 1,7% de sus pares chilenos). También existe un mayor porcentaje de docentes inmigrantes en el sector de *matemáticas* en enseñanza media (8,3%), respecto del porcentaje de docentes chilenos que se desempeña en este sector (3,4%). En el sector de *ciencias naturales* en enseñanza media ocurre un patrón similar, con un 8,6% de docentes inmigrantes y un 3,1% de docentes chilenos ejerciendo docencia en este sector. Además, dentro del sector de *ciencias naturales* en enseñanza media, la tendencia de sobrerrepresentación de docentes inmigrantes es significativa para todos los subsectores (a saber, biología, física, química y otros).

En el año 2020, la situación contractual también difiere significativamente cuando se compara a educadores inmigrantes y chilenos. Este es el caso en establecimientos de dependencias *municipal* y *servicios locales de educación* ($\chi^2(13) = 296,3, p < 0,001$), donde los docentes inmigrantes tienen, en menor proporción que los docentes chilenos, contrato de tipo *titular* (19,06 y 46,6% respectivamente) y en mayor proporción contratos de tipo *contratado* (65,7 y 39,9%, respectivamente), *reemplazante* (4,9 y 2,0%, respectivamente) y *contratado SEP* (4,6 y 2,6%, respectivamente).

En el caso de los establecimientos con dependencia *particular subvencionada*, en el año 2020, se observan diferencias estadísticamente significativas en la misma línea ($\chi^2(12) = 637,7, p < 0,001$). Los docentes chilenos tienen, en mayor porcentaje que los docentes inmigrantes, contratos de tipo *indefinido* (54,6 y 27,2%, respectivamente) e *indefinido PIE* (2,2 y 0,5%, respectivamente). A su vez, los docentes chilenos tienen, en menor porcentaje que los docentes inmigrantes, contratos de tipo *a plazo fijo* (37,0 y 65,0%, respectivamente), *reemplazante* (1,3 y 2,4%, respectivamente) y *a plazo fijo SEP* (1,0 y 2,5%, respectivamente).

Finalmente, en los establecimientos de dependencia *particular pagada*, en el año 2020, también se observan diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(3) = 8,0, p < 0,05$), aunque de menor magnitud. En ellos, los docentes chilenos tienen, en mayor porcentaje que los docentes inmigrantes, aunque con una diferencia de baja magnitud, contratos de tipo *indefinido* (72,3 y 68,8%, respectivamente). A su vez, los docentes chilenos tienen, en un leve menor porcentaje que los docentes inmigrantes, contratos de tipo *a plazo fijo* (26,7 y 30,3%, respectivamente). En establecimientos de dependencia *particular pagada*, los docentes inmigrantes no tienen, en mayor medida que los docentes chilenos, contrato de tipo *reemplazante*.

Por otra parte, los educadores inmigrantes que se desempeñaron en el sistema escolar chileno en el año 2020, presentaron una movilidad significativamente mayor que sus pares chilenos durante el período de seis años estudiado ($z = -20,687, p < .01$). Considerando tanto cambios entre establecimientos como entradas y salidas del sistema escolar, los educadores inmigrantes presentaron 1,06 cambios, en promedio, mientras que los educadores chilenos presentaron sólo 0,87.

4.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CLASES LATENTES

El Análisis de Clases Latentes (ACL) se llevó a cabo para la submuestra de 1.368 educadores inmigrantes que se desempeñaron en el sistema educativo chileno el año 2020 y con valores válidos en las ocho variables de interés.

El modelo de cuatro clases latentes resultó ser el más parsimonioso, en tanto presentó el mejor ajuste de los seis modelos que se compararon, al presentar el BIC más bajo, además de originar grupos que incluyen porcentajes no menores de la muestra (la clase con un menor porcentaje de la muestra incluye a un 11,2%, es decir, 153 educadores inmigrantes). El índice de entropía para este modelo (0,85) supera el valor de corte recomendado de 0,80, lo que sugiere una buena clasificación de casos entre las clases identificadas.

Las cuatro clases latentes estimadas se describen en la Tabla 3 y se representan gráficamente en la Figura 5. Estas corresponden a los siguientes cuatro grupos de educadores inmigrantes cualitativamente distintos entre sí:

1) *Clase 1: Educadores inmigrantes de países latinoamericanos, en establecimientos del sector público y de nivel socioeconómico medio-bajo, desempeñándose como docentes de aula en áreas sin escasez, y precarizados (contratos no-indefinidos y alta movilidad)*. Los docentes en esta clase se desempeñan exclusivamente en establecimientos municipales o dependientes de Servicios Locales (100,0%). Estos educadores se encuentran en establecimientos de nivel socioeconómico medio-bajo (56,6%), bajo (26,3%) y medio (17,1%). Son casi exclusivamente solo docentes de aula (97,8%), y ejercen sólo en un moderado porcentaje como docentes de matemáticas y ciencias (19,4%). Estos docentes provienen casi exclusivamente de países latinoamericanos (98,2%), y solo un porcentaje muy menor posee contratos de titular o indefinidos (9,3%). Respecto a su movilidad, un alto porcentaje experimentó al menos dos cambios (entre establecimientos, o de entrada o salida del sistema escolar) en el período 2015-2020 (91,0%). Este grupo representa un 14,9% de la población de educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno.

2) *Clase 2: Educadores inmigrantes de países latinoamericanos, en establecimientos del sector privado subvencionado y de nivel socioeconómico medio y medio-bajo, desempeñándose en áreas de escasez y precarizados (contratos no-indefinidos y alta*

movilidad). Un 95,7% de los educadores en esta clase se desempeña en establecimientos particulares subvencionados, principalmente de nivel socioeconómico medio (39,7%) y medio-bajo (36,4%). Son principalmente solo docentes de aula (97,1%) y un alto porcentaje enseña *Matemáticas* y *Ciencias* (40,6%). Proviene casi exclusivamente de países latinoamericanos (99,3%) y solo el 10,0% tiene contrato de titular o permanente. Respecto a su movilidad, casi la totalidad experimentó al menos un cambio (entre establecimientos, o de entrada o salida del sistema escolar) en el período 2015-2020 (99,8%). Este grupo representa un 44,5% de la población de educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno.

3) *Clase 3: Educadores inmigrantes de países latinoamericanos y otros, en establecimientos del sector privado subvencionado y de nivel socioeconómico medio y medio-alto, desempeñándose como directivos y docentes de áreas sin escasez, y con contrato indefinido y menos movilidad.* Una alta proporción de los educadores en esta clase se desempeña en establecimientos particulares subvencionados (78,2%), seguida por la dependencia municipal o servicio local (21,8%). Además, se encuentran principalmente en establecimientos de nivel socioeconómico medio (43,6%) y medio-alto (24,5%). Un porcentaje importante se desempeña en cargos de autoridad en su establecimiento (26,7%) y como docentes de asignaturas generalmente distintas a *Matemáticas* y *Ciencias*, con un 10,3% desempeñándose en el subsector de *Idioma extranjero*. Un 82,2% de estos educadores proviene de países latinoamericanos y una alta proporción tiene contrato indefinido (85,7%). Respecto a su movilidad, solo un 43,3% experimentó uno o más cambios (entre establecimientos, o de entrada o salida del sistema escolar) en el período 2015-2020. Este grupo representa un 11,2% de la población de interés.

4) *Clase 4: Educadores inmigrantes de países no latinoamericanos, en establecimientos del sector privado no subvencionado y de nivel socioeconómico alto, desempeñándose en áreas de idioma extranjero y otras, con contrato indefinido y movilidad moderada.* Los docentes en esta clase se desempeñan en establecimientos particulares pagados (99,5%) y de nivel socioeconómico alto (99,7%). En su mayoría se trata de educadores que se desempeñan solo como docentes de aula (89,8%), aunque un 10,2% tiene cargo de autoridad. Un porcentaje considerable enseña idioma extranjero (21,6%) y ejercen sólo en un moderado porcentaje como docentes de matemáticas y ciencias (20,5%). Además, un importante porcentaje de estos docentes proviene de países no latinoamericanos (66,1%), y en gran parte se encuentran trabajando con contrato indefinido (61,7%). Respecto a su movilidad, solo un 77,6% experimentó uno o más cambios (entre establecimientos, o de entrada o salida del sistema escolar) en el período 2015-2020. Este grupo representa un 29,4% de la población de educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno.

Tabla 3. Porcentaje promedio de respuesta según clase para Modelo de 4 clases (n = 1.368)

	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4
Tamaño de la clase	14,9%	44,5%	11,2%	29,4%
Dependencia Administrativa Establecimiento				
Municipal o Servicio Local	100,0%	4,2%	21,8%	0,0%
Particular Subvencionada	0,0%	95,7%	78,2%	0,5%
Particular Pagada	0,0%	0,1%	0,0%	99,5%
Nivel Socio-económico Establecimiento				
Bajo	26,3%	6,8%	12,5%	0,0%
Medio-Bajo	56,6%	36,4%	19,5%	0,0%
Medio	17,1%	39,7%	43,6%	0,0%
Medio-Alto	0,0%	17,1%	24,5%	0,3%
Alto	0,0%	0,0%	0,0%	99,7%
Cargo Autoridad				
Sí	2,2%	2,9%	26,7%	10,2%
No	97,8%	97,1%	73,3%	89,8%
Idioma Extranjero				
Sí	5,1%	2,1%	10,3%	21,6%
No	94,9%	97,9%	89,7%	78,4%
Matemáticas o Ciencias				
Sí	19,4%	40,6%	9,5%	20,5%
No	80,6%	59,4%	90,5%	79,5%
Grupo país de origen				
Latinoamericano	98,2%	99,3%	82,2%	33,9%
No Latinoamericano	1,8%	0,7%	17,8%	66,1%
Contrato titular o indefinido				
Sí	9,3%	10,0%	85,7%	61,7%
No	90,7%	90,0%	14,3%	38,3%
Movilidad				
0 cambios	9,0%	0,2%	56,7%	22,4%
1 cambio	64,2%	82,7%	36,0%	70,9%
2 cambios	19,6%	12,4%	5,0%	4,7%
3 cambios	5,4%	3,7%	1,1%	1,5%
4 cambios	1,8%	1,0%	1,2%	0,5%

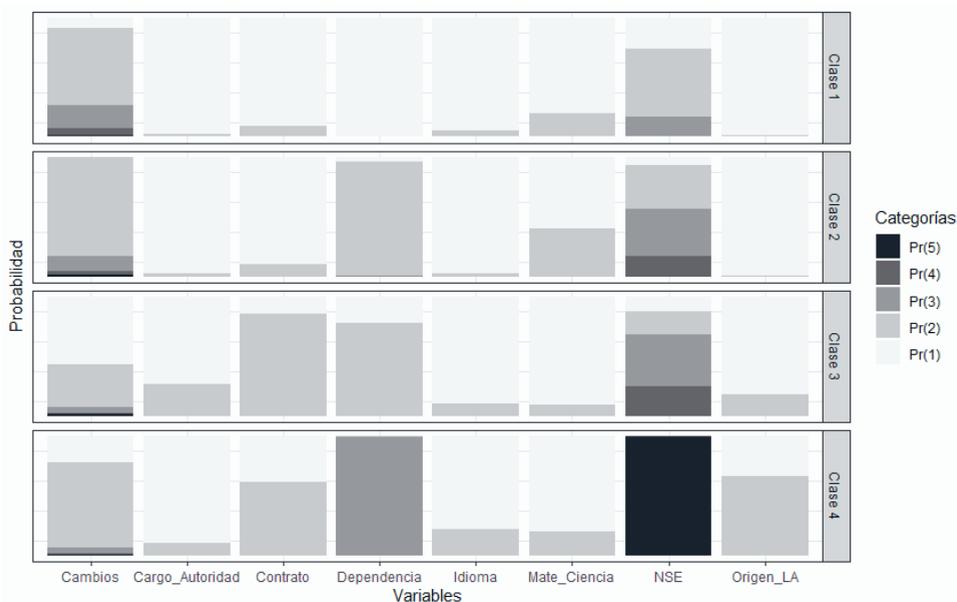


Figura 5. Resultados del modelo de 4 clases

A partir de los resultados, es posible señalar que la inserción de los educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno se da de manera segmentada, distinguiéndose cuatro grupos que se desempeñan en distintos contextos socio-económicos, y con roles y condiciones contractuales marcadamente diferentes.

En línea con la literatura sobre procesos de inclusión/exclusión de comunidades migrantes en Chile, la tipología identificada sugiere una segmentación en el acceso de los docentes inmigrantes al sistema escolar chileno, donde la diferencia en términos de procedencia nacional, entre otras distinciones, juega un rol importante (Galaz, Gissi & Facuse, 2020).

5. DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA

El presente estudio tuvo como objetivos: 1) analizar las tendencias de participación de los educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno en los últimos seis años, 2) caracterizar a los docentes y directivos inmigrantes, y compararlos con sus pares chilenos, y 3) explorar la conformación de grupos homogéneos de educadores inmigrantes, respecto de su inserción en el sistema.

Respecto al primer objetivo, se encontró que la presencia de docentes extranjeros en Chile es baja en comparación a otros países con tradición de inmigración (Donlevy *et al.*, 2016). Sin embargo, su participación aumentó en un 218,9% durante el período estudiado, con un acelerado crecimiento, y una mayor participación actual en la Región Metropolitana, en establecimientos particulares subvencionados, y por parte de educadores provenientes

de Venezuela, tendencia que es congruente con los datos generales de la inmigración internacional en Chile (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). Asimismo, se observó un crecimiento acelerado de la participación de estos educadores en los establecimientos particulares subvencionados. Esta situación podría ser explicada por condiciones más atractivas y por un proceso de postulación y contratación más expedito en este tipo de centros escolares, en comparación a los de dependencia pública, donde los educadores inmigrantes solo pueden acceder a un puesto laboral con la debida autorización, luego que se compruebe la carencia de personal docente idóneo (MINEDUC, 2020). Así, el acceso diferencial al sistema escolar, según dependencia administrativa de los establecimientos educacionales, podría evidenciar obstáculos para los educadores inmigrantes, debido a procesos de contratación rígidos (Reid *et al.*, 2014).

Según su ubicación geográfica, se observó que estos educadores se están desempeñando, en una proporción relativamente más alta, en algunas de las regiones con mayor déficit de profesores, a saber, las regiones de L. G. Bernardo O'Higgins, Antofagasta y Tarapacá (Elige Educar, 2019).

En relación al segundo objetivo, los resultados señalan que, en general, los educadores inmigrantes se desempeñan, en una proporción significativamente mayor que sus pares chilenos, en establecimientos urbanos, siguiendo la tendencia de otros países con alta presencia de profesores inmigrantes (Bense, 2015; Caravatti *et al.*, 2014; Donlevy *et al.*, 2016), de dependencia particular subvencionada y privada, y de nivel socioeconómico alto. Además, se desempeñan, en mayor proporción que los educadores chilenos, como docentes de aula sin cargos de autoridad, es decir, tienen escaso acceso a puestos de poder y liderazgo dentro de sus establecimientos (Michael, 2006). En parte, esto podría explicarse por dificultades en la revalidación de sus títulos (Marom, 2017; Oloo, 2012), proceso requerido para postular a concursos de cargos directivos. Al respecto, es necesaria mayor investigación que permita identificar los factores que podrían estar dificultando la promoción profesional de los educadores inmigrantes.

También, se observó que los educadores inmigrantes, en comparación a sus pares chilenos, se desempeñan principalmente en el nivel de enseñanza media, y en asignaturas como matemática y ciencias. Esta situación podría indicar que están cubriendo plazas en algunas disciplinas donde se ha detectado déficit de profesores (Observatorio Docente, 2018). Pero, también, se observó que una gran proporción de educadores inmigrantes se dedica a la enseñanza de idiomas extranjeros. Asimismo, nuestro estudio informa que los educadores inmigrantes, en mayor proporción que sus pares locales, tienen contratos temporales y presentaron una mayor movilidad entre establecimientos durante el período estudiado. Estos resultados sugieren patrones de inserción laboral desiguales entre los educadores inmigrantes y los chilenos, los que se alinean con los resultados generales de empleo e inmigración a nivel nacional (Bravo, 2019; Expósito *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2015).

Contrario a la tendencia de mayor concentración de estudiantes inmigrantes en establecimientos educativos públicos (Ministerio de Educación, 2018; Stefoni & Corvalán, 2019), el presente estudio encontró que los docentes inmigrantes tienden a desempeñarse en establecimientos subvencionados y particulares pagados. Este patrón reduce la probabilidad de que los estudiantes inmigrantes, que asisten en mayor medida a establecimientos públicos (municipales y administrados por servicios locales), se encuentren con profesores inmigrantes y que, de acuerdo a lo sugerido por la literatura (Adair *et al.*, 2012; Ríos

& Montecinos, 1999; Schmidt, 2010), se beneficien de sus mayores competencias interculturales y de la identificación con ellos como modelos a seguir.

Finalmente, respecto al tercer objetivo, se encontró que, aunque los educadores inmigrantes corresponden a un selectivo grupo de alto nivel educacional dentro de la población inmigrante, su inserción en el sistema escolar chileno se da de manera segmentada, distinguiéndose cuatro grupos que se desempeñan en distintos contextos socio-económicos, y con roles y condiciones de estabilidad laboral marcadamente diferentes. Así, y en línea con la literatura internacional (Caravatti *et al.*, 2014), se observan al menos dos modelos de contratación de educadores inmigrantes, operando de manera paralela en el sistema escolar chileno: 1) educadores inmigrantes de países no latinoamericanos, en establecimientos del sector privado no subvencionado y de nivel socioeconómico alto, desempeñándose en áreas de idioma extranjero y otras (Clase 4), en correspondencia con el modelos de contratación con fines curriculares específicos o para la enseñanza de segundas lenguas, y 2) educadores inmigrantes de países latinoamericanos, en establecimientos del sector privado subvencionado y de nivel socioeconómico medio y medio-bajo, desempeñándose en áreas de escasez de docentes (Clase 2), en línea con el modelo de contratación de escasez, que tiene motivaciones financieras o basadas en las necesidades de obtener con mayor rapidez mano de obra o bien para cubrir la falta de recurso humano. Lo anterior sugiere un acceso diferencial de los educadores inmigrantes al sistema escolar chileno. Al respecto, preocupa particularmente la relativa precarización laboral y subordinación de los roles de los educadores inmigrantes que trabajan en contextos socialmente desaventajados. Se concluye que los patrones de participación de docentes inmigrantes en Chile se alinean, en parte, con las tendencias más amplias de inmigración e inserción laboral de inmigrantes en el país (Bravo, 2019; Expósito *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2015) y responden, también, a dinámicas propias del privatizado y socialmente segregado sistema escolar chileno (Valenzuela *et al.*, 2014).

En un contexto donde se prevé que la población de inmigrantes continúe aumentando (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018), puesto que Chile se ha constituido como uno de los destinos migratorios para los países de Sudamérica y el Caribe, se torna importante contar con instrumentos de política que permitan el adecuado acceso, desarrollo profesional y retención de los educadores inmigrantes en las que se considere, reconozca y valore su experiencia y su antecedentes culturales, a la vez que garantice una inserción laboral justa que les permitan proyectar un futuro profesional en nuestro país. Hasta la fecha, la política pública para profesores extranjeros se limita a habilitarlos para el ejercicio de la profesión (Ministerio de Educación, 2020), aplicando las mismas disposiciones para su desarrollo profesional y evaluación que las de sus pares chilenos (Ministerio de Educación, 2004; 2011; 2016). A ello se suma la segmentación y la mayor movilidad laboral encontrada en este estudio, las cuales son indicios de que sus procesos de inserción laboral podrían ser problemáticos. En este sentido, estas y otras barreras estructurales con las que se encuentran en Chile los inmigrantes altamente calificados (Marom, 2017; Michael, 2006; Reid *et al.*, 2014; Oloo, 2012), que se encuentran en situación de subempleo (Bravo, 2019) y de precarización contractual (Caravatti *et al.*, 2014), pueden impedir la reconstrucción de sus identidades profesionales, llevarlos al abandono de la profesión o a sentirse marginados. Por tanto, la contratación de educadores inmigrantes debe planificarse cuidadosamente para evitar el acceso desigual, y entregar garantías de apoyo centrado en su formación previa y sus experiencias profesionales que promuevan su participación igualitaria en el sistema educativo (UNESCO, 2019).

El presente estudio buscó realizar una primera aproximación a la presencia, heterogeneidad, distribución y situación laboral de los educadores inmigrantes en Chile. Hoy, el país se encuentra en un buen momento para armonizar la política migratoria y, junto con ello, para actualizar la Política Nacional Docente desde una visión profunda de diversidad cultural, y hacer frente al desafío de la incorporación de un enfoque educativo intercultural en el sistema escolar, que permee el currículo de enseñanza y que permita diversificar la profesión docente.

Por último, estudios futuros podrían realizar una caracterización más profunda que permita comprender la situación de inserción laboral e inclusión social de los educadores inmigrantes, y sus experiencias en el sistema escolar chileno, desde sus propias voces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adair, J. K., Tobin, J. & Arzubiaga, A. E. (2012). The dilemma of culturally responsive-ness and professionalization: Listening closer to immigrant teachers who teach children of recent immigrants. *Teachers College Record*, 114(12), Artículo 120303.
- Bense, K. (2012, 2-6 diciembre). *Narrative inquiry: a methodology for studying German migrant teachers' experiences in Australian classrooms* [Presentación en conferencia]. AARE APERA International Conference, Sydney, Australia. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544529.pdf>
- Bense, K. (2015). German migrant teachers in Australia: Insights into the largest cohort of non-English speaking background teachers. *Issues in Educational Research*, 25(4), 381-396.
- Bravo, J. (2019). Mitos y realidades sobre el empleo migrante en Chile. En N. Rojas & J. T. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 49-71). LOM Ediciones.
- Campdesuñer, L. & Murillo, P. (2020). El conflicto en contextos culturalmente diversos desde la perspectiva de profesionales de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.388981>
- Caravatti, M. L., McLeod, S., Lupico, A. & Van Meter, N. (2014). *Getting Teacher Migration & Mobility Right*. Education International. <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/TeacherMigrationStudy.pdf>
- Collins, J. & Reid, C. (2012). Immigrant Teachers in Australia. *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, 4(2), 38-61. <https://doi.org/10.5130/ccs.v4i2.2553>
- Donlevy, V., Meierkord, E. & Rajania, A. (2016). *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-169949326>
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414.
- Elige Educar. (2019, mayo). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Informe-Metodolo%CC%81gico.-Ana%CC%81lisis-y-proyeccio%CC%81n-de-la-dotacio%CC%81n-docente-en-Chile_final.pdf
- _____. (2020, 6 octubre). *Análisis y proyección de la dotación docente en contextos rurales*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/10/ppt-rural-sitioweb.pdf>
- Expósito, F., Lobos, C. & Roessler, P. (2019). Educación, formación y trabajo: barreras para la inclusión en migrantes. En N. Rojas y J. T. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 107-142). Lom Ediciones.
- Fuentes, A. & Vergara, R. (2019). Los inmigrantes en el mercado laboral. En I. Aninat y R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: Una mirada multidimensional* (pp. 65-99). Fondo de Cultura Económica.

- Galaz, C., Gissi, N. & Facuse, M. (2020). *Migraciones transnacionales, inclusiones diferenciales y posibilidades de reconocimiento*. Social-Ediciones.
- Goodman, L. A. (2002). Latent class analysis: The empirical study of latent types, latent variables, and latent structures. En J. A. Hagenaars & A. L. McCutcheon (Eds.), *Applied Latent Class Analysis* (pp. 3–55). Cambridge University Press.
- Hagenaars, J. A. & McCutcheon, A. L. (Eds.). (2002). *Applied Latent Class Analysis*. Cambridge: University Press.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Características de la Inmigración Internacional en Chile, Censo 2017*. <http://www.censo2017.cl/descargas/inmigracion/181123-documento-migracion.pdf>
- _____. (2020). *Censo 2017 de Población y Vivienda*. <http://www.censo2017.cl/microdatos/>
- Linzer, D.A. & Lewis, J. (2013). *poLCA: Polytomous Variable Latent Class Analysis. R package version 1.4*. <http://dlinzer.github.com/poLCA>.
- Marom, L. (2017). Mapping the Field: Examining the Recertification of Internationally Educated Teachers. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 40(3), 157-190.
- Mercado, G. & Trumbull, E. (2018). Mentoring beginning immigrant teachers: How culture may impact the message. *International Journal of Psychology*, 53(S2), 44–53. <https://doi.org/10.1002/ijop.12555>
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22, 164–178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.005>
- Ministerio de Educación. (2004). Ley N° 19.961 *Sobre Evaluación Docente*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=228943>
- _____. (2011). Ley N° 20.501 *Calidad Y Equidad De La Educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1022346&idVersion=2011-02-26>
- _____. (2016). Ley N° 20.903 *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. <http://www.rmm.cl/biblioteca-digital/ley-ndeg-20903-crea-el-sistema-de-desarrollo-profesional-docente-y-modifica-otras>
- _____. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EEFinal-1-1.pdf>
- _____. (2020). *Autorización profesores extranjeros*. <https://www.comunidadescolar.cl/autorizacion-para-el-ejercicio-de-la-funcion-docente/>
- New Teacher Center. (2018). *Teacher induction programs standards*. New Teacher Center. <https://info.newteachercenter.org/l/576393/2018-08-14/3476ddg>
- _____. (2019). *Counting the cost: A commitment to educational equity that yields returns: Technical report*. <https://newteachercenter.org/resources/>
- Nylund-Gibson, K. L. & Choi, A. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440-4614. <https://doi.org/10.1037/tps0000176>
- Observatorio Docente. (2018). *Informe nro. 6: Evolución de la oferta de formación docente en carreras de Pedagogía en Educación Media por macro-zona*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1381
- Oloo, J. A. (2012). Immigrant teachers in Saskatchewan schools: A human resource perspective. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9(2), 219-237.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2010). *Política de educación y formación: Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Publicaciones OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264046276-es>
- _____. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D. & Escribano, M. R. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, Artículo 103126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103126>
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-45.
- Reid, C., Collins, J. & Singh, M. (Eds.) (2014). *Global teachers, Australian perspectives. Goodbye Mr Chips, Hello Ms Banerjee*. Springer Science + Business Media.
- Ríos, F. & Montecinos, C. (1999). Advocating Social Justice and Cultural Affirmation: Ethnically Diverse Preservice Teachers' Perspectives on Multicultural Education. *Equity & Excellence in Education*, 32(3), 66-76.
- Rojas, N., Silva, C. y Gálvez, D. (2019). Condiciones de vida de los migrantes en territorio chileno: caracterización comparativa con la población nacional y sus contextos de origen. En N. Rojas y J. T. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 261-295). Lom Ediciones.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4) 261-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Santoro, N., Reid, J. & Kamler, B. (2001). Teachers talking difference: Teacher education and the poetics of anti-racism. *Teaching Education*, 12(2), 191-212. <https://doi.org/10.1080/10476210124956>
- Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers, diaspora, indigenous, and minority education. *Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 4(4) 235-252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>
- Scott, S. (2019). New Middle-Class Labor Migrants. En S. Ratuva (Ed.), *The Palgrave Handbook of Ethnicity* (pp. 1-20). Springer Singapore.
- Sharplin, E. (2009). Bringing them in: The experiences of imported and overseas-qualified teachers. *Australian Journal of Education*, 53(2), 192-206. <http://dx.doi.org/10.1177/000494410905300207>
- Silva, C., Palacios, R. & Tessada, J. (2015). Inmigrantes profesionales: propuestas de mejora para que ejerzan en Chile. En *Propuestas para Chile* (pp. 273-303). Pontificia Universidad Católica. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/concurso-de-politicaspUBLICAS-2/propuestas-para-chile-2014/propuestas-para-chile-2014-capitulo-9/>
- Stefoni, C. & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- UNESCO (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. París, UNESCO.
- _____. (2021). *Derecho a la Educación bajo Presión: Principales Desafíos y Acciones Transformadoras en la Respuesta Educativa al Flujo Migratorio Mixto de Población Venezolana en Chile*. Santiago, UNESCO.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.
- Yang, P. (2020). Differentiated inclusion, muted diversification: immigrant teachers' settlement and professional experiences in Singapore as a case of 'middling' migrants' integration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1769469>

INVESTIGACIONES

Articulación patrimonio-escuela-comunidad:
una aproximación cartográfica desde la teoría ecológica
de Bronfenbrenner para el aprendizaje situado rural¹

Heritage-school-community articulation:
a cartographic approach from Bronfenbrenner's ecological theory
for rural situated learning

Ninoska Muñoz Lira^a, Patricia Thibaut^b

^a Universidad Austral de Chile.
ninoska.munoz@uach.cl

^b Universidad Austral de Chile, Instituto de Historia y Ciencias Sociales.
patricia.thibaut@uach.cl

RESUMEN

Pese a que el patrimonio local puede ser una herramienta educativa clave para el aprendizaje en contextos rurales, existe escasa investigación en esta área a nivel nacional. Este artículo utiliza el modelo ecológico de Bronfenbrenner para explorar las relaciones asociadas al patrimonio local que se conectan con el aprendizaje situado de niños, niñas y adolescentes. Para ello se adoptaron lineamientos metodológicos de la Investigación Acción desde un paradigma socio-crítico, bajo lo cual se realizaron entrevistas a funcionarios/as de la educación, familias y vecinos/as de la escuela para posteriormente desarrollar un taller estudiantil cartográfico. Los resultados sugieren que la familia y los espacios informales se constituyen como los más relevantes para la sociabilización patrimonial. Además, las relaciones entre los diferentes entornos aumentan las posibilidades de aprendizaje situado. Finalmente, la cartografía resulta una herramienta eficaz para la visibilización del patrimonio local desde la perspectiva de los estudiantes.

Palabras clave: educación rural, comunidad educativa, patrimonio local, sociabilización patrimonial, aprendizaje situado.

ABSTRACT

Although local cultural heritage could be a key educational tool for learning in rural contexts, there is little evidence of this area of at the national level. The present article draws on Bronfenbrenner's ecological model, in order to explore relationships related to local heritage that are connected to situated learning in children and young adults. Methodological guidelines of the Action Research were adopted from a socio-critical paradigm, under which interviews were conducted with education officials, families and neighbors of the school to later develop a cartographic student workshop. The results suggest that the family and informal spaces are the most relevant with respect to heritage socialization. In addition, the relationships between different environments increase the possibilities of situated learning. Finally, it was found that cartographic work constitutes an effective tool for the visibility of local heritage from the perspective of the children and young adults.

Key words: rural education, educational community, local heritage, patrimonial socialization, situated learning.

¹ El presente artículo se enmarca en el desarrollo de una tesis homónima del Magíster en Desarrollo Rural de la Universidad Austral de Chile.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela rural representa un espacio de cohesión social en donde confluyen relaciones de confianza que trazan nuevos caminos de participación comunitaria y experiencias educativas innovadoras (Núñez *et al.*, 2016). Lo anterior responde a una ciudadanía rural configurada por formas únicas de organización asociadas a los estilos de vida y características culturales de la población (González, 2014). No obstante, en Chile el modelo educativo no da cuenta necesariamente de la diversidad sociocultural del país (Rivera *et al.*, 2020). Frente a esto se plantea como fundamental que las escuelas actúen como espacios de transformación social (Ramírez y Quintal, 2011) en donde la interacción de conocimientos formales y no formales permitan que los y las estudiantes aprendan sin tener que renunciar a su identidad (Aubert *et al.*, 2004).

En virtud de ello, las actividades cognitivas deben ser abordadas desde el contexto cultural en que se generan, poniendo énfasis en las formas de vinculación con el entorno (Rogoff, 1993; Vygotsky, 2009; Peña y Bonhomme, 2018). En esta línea, se ha propuesto abordar el patrimonio cultural como herramienta educativa, dada su capacidad de fortalecer la identidad local desde las interacciones comunitarias (Ibarra y Ramírez, 2014; Miranda, 2017).

Esta perspectiva permite apoyar la comprensión de lo educativo como un fenómeno sociocultural, en donde el aprendizaje es resultado de un proceso colectivo que considera la interacción dinámica con el ambiente (Bronfenbrenner, 1987; Rogoff, 1997; Vygotsky, 2009). Así, la presente investigación considera la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) la cual destaca la importancia de estudiar los ambientes en los que actuamos, así como las interacciones que se generan en ellos; entendiendo el ambiente ecológico como una serie de estructuras dentro de las cuales se enmarcan interacciones y que se extiende más allá de situaciones inmediatas (Bronfenbrenner, 1987). Esto es relevante en tanto permite una mirada menos reduccionista del vínculo entre educación y patrimonio local.

Considerando lo anterior, el presente estudio busca analizar las relaciones asociadas al patrimonio local que se conectan con en el aprendizaje situado de NNA en una escuela rural de San Vicente de Tagua Tagua.

2. NUEVAS FORMAS DE ENTENDER LOS TERRITORIOS RURALES: LA ESCUELA COMO ESPACIO DE REUNIÓN

En América Latina los sectores rurales han estado marcados por la precariedad de tierras, la subvaloración frente a lo urbano, el debilitamiento de las autoridades locales, la urbanización y los procesos de transformación agraria (Ortega, 1992). En donde el escenario globalizante que modifica las experiencias locales también fuerza la producción de discursos y estrategias identitarias (Friedman, 2001). Con ello se estructuran nuevas formas de relación entre campo y ciudad que al otorgar características únicas a cada territorio y crear mundos rurales heterogéneos re-significan lo rural (Romero, 2012).

Partiendo de los supuestos anteriores, en Chile se reconoce la realidad dinámica de sus zonas rurales, cuyas subjetividades dificultan la diferenciación entre lo urbano y lo rural bajo autopercepciones mixtas (Saravia *et al.*, 2018). En esta línea, los trabajos de temporada, el transporte, las nuevas tecnologías y medios de comunicación generan una

suerte de hibridación urbano-rural (Valdés y Rebolledo, 2015). Ello deriva en el surgimiento de paisajes difusos que, aparentemente carentes de discursos, dificultan la representación territorial de las personas (Nogué, 2008).

Bajo este contexto las experiencias e identidades juveniles también se transforman, tensionadas entre bienes simbólicos rurales y urbanos (González, 2003; Valdés y Rebolledo, 2015). Lo que en parte ha propiciado la visibilización de las juventudes como actores relevantes en la dinamización de los territorios rurales (González, 2004); pero también ha significado desvalorizar lo rural a partir de patrones urbanos incrustados en dimensiones transversales como la educación (Arias *et al.*, 2014). En este sentido la escuela rural se ve enfrentada a un continuo debate; por un lado, es posicionada como una institución urbana implantada en el medio rural y por otro es reconocida como un agente local clave en el empoderamiento y desarrollo de las comunidades (Rivera, 2015).

Por lo que el reto de estos establecimientos educativos se encuentra en asumir un equilibrio entre los saberes locales y los conocimientos científicos (Rivera, 2015). De manera tal que se construya una educación rural democrática en donde los/as estudiantes puedan repensar lo global y reconocerse en ello a partir de la valoración local y las experiencias vividas (Rayón y De las Heras, 2012). No obstante, la existencia de un currículum descontextualizado y/o el cierre de escuelas rurales debilita el sentido de pertenencia y contribuye a la migración de los/as más jóvenes (Núñez *et al.*, 2016; Soto *et al.*, 2019).

Esto exige fortalecer a las escuelas rurales como símbolo local a partir de su potencial democrático, participativo y comunitario (Boix, 2003; Rivera, 2015). Puesto que sus estrechos vínculos con el territorio las sitúan como agentes propicios para colaborar abierta y horizontalmente con las comunidades (Boix, 2003). Así, la escuela rural se estructura como un espacio que convoca tanto a docentes, estudiantes y sus familias como a instituciones y actores del sector, generando un sentimiento de pertenencia (Núñez *et al.*, 2016).

3. EL PATRIMONIO CULTURAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

Potenciar las zonas rurales durante mucho tiempo se constituyó como un asunto esencialmente económico-productivo de escala urbana; sin embargo, las restricciones que ello significa obligaron adoptar perspectivas situadas de carácter integral (Molina y Pascual, 2016). En este marco, el patrimonio cultural se ha posicionado como central para las actuales estrategias de desarrollo rural, puesto que actúa como intermediario entre la identidad local/tradición y la dinamización económica/innovación (Molina y Pascual, 2016). Lo anterior supone entender el patrimonio como una construcción simbólica y social, resultado de procesos de producción, apropiación y transformación del mismo (García, 2013).

A pesar de ello, Bonfil Batalla (2004) reconoce que la concepción de patrimonio cultural no siempre se asumió antropológicamente, sino que inicialmente respondió a una visión elitista y/o estática de la cultura. Esta transición se vio reflejada desde 1997 en los lineamientos de la Unesco, dado que su mirada monumental y conservacionista se amplió hacia dimensiones intangibles y dinámicas (Molano, 2008). En esta línea, en el año 2003 se celebró la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, en la que se expresa que el patrimonio cultural “comprende también tradiciones o expresiones

vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes” (Unesco, 2011, p. 3).

Como resultado se conciben tres dimensiones del patrimonio: material, inmaterial y natural; las cuales denotan una estrecha relación de interdependencia (Unesco, 2003; Kirshenblatt, 2003). En esta línea se plantea que el patrimonio inmaterial tal como el material es cultura y al igual que el natural goza de vida (Kirshenblatt, 2003). Específicamente, la Unesco (2003) indica que el patrimonio inmaterial comprende los “usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas” (p. 4) que cada comunidad reconoce como propios. Y que además se expresa de manera fundamental en cinco ámbitos: tradiciones y expresiones orales; artes del espectáculo; usos sociales, rituales y actos festivos; conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; y técnicas artesanales tradicionales. Además, se establece que esta dimensión patrimonial debe ser tradicional, contemporánea y viviente a un mismo tiempo, integradora, representativa y basada en la comunidad (Unesco, 2011).

Es por ello que se considera esencial la salvaguardia del patrimonio a través de su transmisión intergeneracional y valoración de formas creativas de difusión comunitaria (Unesco 2019; 2013). Sin duda, estos procesos pueden verse fortalecidos desde la educación por medio de la creación de espacios formales y no formales de transmisión patrimonial y por programas educativos pertinentes (Unesco, 2013, 2019). Desde esta avenida el presente estudio, y al igual que otras investigaciones (Cuenca, 2014; Pinto y Zerbato, 2017; Miranda, 2017), asume la utilización transversal del patrimonio como herramienta educativa, en tanto lo considera un referente que contribuye a la comprensión reflexiva y crítica de la realidad, vinculando presente, pasado y futuro (Pinto y Zerbato, 2017).

Así, aun cuando en el ámbito nacional se han realizado diversos esfuerzos al respecto (Guía del patrimonio y cultura local en la escuela², Guías de Actividades Patrimoniales “Re-creo mi Identidad”³, material didáctico “Conociendo Nuestro Patrimonio”⁴, proyecto educativo “Melipewko”⁵, “Museo Escolar Hugo Gunckel”⁶, programa educativo “Pasos”⁷).

4. LINEAMIENTOS DE LA TEORÍA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

Los temas abordados posicionan a la escuela y el acto educativo como centrales para el desarrollo de zonas rurales y la salvaguardia del patrimonio cultural. Evidenciando una compleja triada entre comunidad, educación rural y patrimonio local, que a su vez es cruzada por el territorio. En virtud de ello se consideró la perspectiva teórica del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) como base analítica de los vínculos que configuran dicha triada. Al respecto, esta teoría permite observar múltiples interacciones e interconexiones que

² Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001566/156618s.pdf>.

³ Disponible en <https://fddocuments.co/document/guias-de-actividades-patrimoniales-2009.html>.

⁴ Disponible en: https://www.academia.edu/8591635/Gu%C3%ADas_de_actividades_patrimoniales_2009

⁵ Para más información ver: Contreras, C. (2014). Relevando la historia local: caso del proyecto educacional “Melipewko: construyendo mi historia”. *Revista América patrimonio*, (6), 29-35.

⁶ Para más información ver: Fúquene, L., Blanco, G. y Weil, K. (2019). Redefiniendo la sostenibilidad desde una perspectiva situada: desafíos de museos comunitarios del sur de Chile. *Polis Revista Latinoamericana*, (43), 127-144.

⁷ Disponible en: <http://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/autor/programa-de-educacion-patrimonial-pasos/>

se establecen en diversos contextos en los que las personas participan (Bronfenbrenner, 1987), posibilitando analizar lo educativo más allá de la escuela (Del Río y Álvarez, 1985). La mirada ecológica surge como respuesta a perspectivas anteriores en que los fenómenos individuales y culturales se trataban como procesos independientes. Así, este enfoque busca integrar las interacciones que se dan entre individuo y su entorno, a distintos niveles, en un sistema dinámico.

La teoría reconoce relaciones bidireccionales entre persona y ambiente, considerando que este último no se limita a entornos próximos, sino que se extiende más allá de lo inmediato (Bronfenbrenner, 1987). De esta manera resultan relevantes para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) tanto los contextos interpersonales en que se generan procesos diádicos (interacciones entre dos personas), como las interconexiones transcontextuales que se generan entre los entornos de su ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1985).

Si bien esta teoría identifica a la escuela y el hogar como los principales escenarios en que NNA se desenvuelven, también plantea la existencia de una profunda desconexión entre ambos entornos (Bronfenbrenner, 1985). Esto se traduce en la ausencia de una vida en común entre escuela, familia, amistades y comunidad (Bronfenbrenner, 1976; 1985) favoreciendo la descontextualización de la educación, puesto que el aprendizaje se construye en correspondencia a la actividad y el contexto en que se origina (Brown *et al.*, 1989). Aunado a lo anterior, Bronfenbrenner (1976) sugiere estudiar las interconexiones generadas entre los entornos que se constituyen como educativos, así como las formas de aprender en ellos. Esta propuesta responde a la noción de ambiente ecológico, que en palabras del mismo autor “se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23).

De este modo, Bronfenbrenner (1976, 1987) propone la siguiente clasificación que, como toda herramienta analítica, no representa una estricta división entre estructuras ni de la experiencia de dicha realidad, sino que intenta guiar el análisis sin perder la relación entre las interacciones y su conjunto⁸: La estructura interna denominada *Microsistema* se constituye por las relaciones producidas en los entornos en que la persona interactúa. *Mesosistema*: estructura intermedia conformada por las interconexiones entre entornos inmediatos. *Exosistema*: considera las interacciones que se establecen en y entre los entornos que no cuentan con la participación activa de la persona, pero de igual forma repercuten en sus contextos cercanos. *Macrosistema*: se estructura a partir de patrones ideológicos y organizativos que obedecen a una determinada cultura y otorgan sustancia a los demás sistemas.

Así, este modelo permite abordar el aprendizaje como resultado de la participación social en los distintos grupos a los que se pertenece (Wenger, 2001). Lo que coincide con los postulados de Rogoff (1993) sobre la importancia de las “instituciones culturales” (formales e informales) que ayudan a organizar las actividades humanas y las formas en que ellas se relacionan.

⁸ La estructura *cronosistema* y las características *demanda, recursos y fuerza* que Bronfenbrenner introduce más tarde a su modelo ecológico, si bien fueron abordadas en el estudio, no se incluyeron en este artículo por temas de espacio.

5. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Los antecedentes antes descritos configuran un marco educativo y cultural que suele invisibilizar las realidades de escuelas rurales (Soto *et al.*, 2019; Rivera *et al.*, 2020) y en el que se vislumbran desafíos asociados al reconocimiento del patrimonio local como dimensión relevante para la educación (Ibarra y Ramírez, 2014). Lo anterior es importante al reconocer el carácter situado del conocimiento como resultado de “la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza” (Brown *et al.*, 1989, p. 32). Además, se observa escasa evidencia del vínculo patrimonio-escuela-comunidad en espacios rurales, puesto que estas asociaciones se reportan principalmente desde experiencias urbanas (Leonard, 2011; Paat, 2013; McLinden, 2017).

Frente a la necesidad de abordar el aprendizaje situado en espacios rurales el estudio considera como objetivo general: analizar las relaciones asociadas al patrimonio local de los y las estudiantes considerando la perspectiva de aprendizaje situado y la teoría ecológica en una escuela rural de San Vicente de Tagua Tagua. A partir de lo anterior se desprenden 4 objetivos específicos: 1) identificar expresiones y elementos patrimoniales relevantes para la comunidad educativa de una escuela rural de San Vicente de Tagua Tagua; 2) describir procesos de sociabilización de la comunidad educativa respecto el patrimonio local; 3) desarrollar un taller patrimonial participativo para los/as estudiantes en colaboración con la comunidad educativa e 4) ilustrar relaciones proximales y distales de los/as estudiantes de una escuela rural con el patrimonio local a partir del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner.

6. MÉTODOS

La investigación se enmarca en un paradigma socio-crítico, el cual propone una vinculación teórico-práctica para generar un cambio en los sistemas de relaciones desde una perspectiva crítica (Alvarado y García, 2008). En consideración de lo anterior, el enfoque cualitativo emerge como la óptica propicia para abordar el estudio, al reconocer la existencia de diversas realidades subjetivas que sólo pueden ser comprendidas desde sus protagonistas (Hernández *et al.*, 2014). En esta línea, la metodología utilizada es la Investigación Acción (en adelante IA), cuyo objetivo radica en comprender cómo los actores significan o interpretan un determinado fenómeno, además de implicarlos en el proceso resolutivo de problemas prácticos de su comunidad (Merriam y Tisdell, 2016).

6.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y PARTICIPANTES

La investigación se llevó a cabo en la comuna de San Vicente de Tagua Tagua en la VI región de Chile. Particularmente, el estudio se enfocó en una escuela rural ubicada en la localidad de Zúñiga, la cual en el año 2005 fue declarada Zona Típica. El establecimiento, fundado en el año 1917, imparte educación en los niveles de párvulo, enseñanza básica y enseñanza media con una matrícula aproximada de 484 estudiantes. La comunidad estudiantil, en su mayoría, reside en alguno de los diversos sectores que conforman la “Comarca”⁹ y que confluyen en Zúñiga.

⁹ Categoría bajo la cual la comunidad ha autodenominado al conjunto de localidades que confluyen en Zúñiga: Romeral, Toquihua, Monte Lorenzo, El Manzano, La Estacada y Tunca.

La población del estudio está constituida por la comunidad educativa del establecimiento en cuestión, la cual considera a todos los actores que se relacionan directamente con la escuela, así como quienes interactúan de manera indirecta con ella. En este sentido la selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico intencional, dado que respondió a criterios preestablecidos que buscan una representatividad subjetiva sin esperar su generalización (Scharager, 2001). Al respecto los/as participantes del estudio fueron escogidos/as a partir de los datos entregados por 2 informantes claves considerando principalmente la disposición a ser parte del proceso y los siguientes criterios de inclusión: (i) en el caso de las familias se consideró que éstas tuviesen al menos un/a hijo/a en el establecimiento, fuesen participativas, tuviesen una historia familiar en el sector y actualmente residieran en la Comarca; (ii) respecto de los vecinos se consideró que fuesen personajes altamente reconocidos en la comunidad por el desarrollo de algún oficio o rol y que además residieran en la Comarca; (iii) para los/as funcionarios/as de la educación se consideró que tuviesen una historia laboral o familiar en la zona de hace al menos 3 años; (iv) finalmente, la selección de los/as estudiantes quedó a cargo de los/as docentes jefes de cada curso a partir de la siguiente descripción “se espera que los y las estudiantes escogidos/as tengan interés en participar y demuestren compromiso para asistir a la totalidad de las sesiones. Asimismo, es deseable que vivan hace al menos 3 años en alguna de las localidades de la Comarca y que sus padres o familiares tengan una trayectoria considerable viviendo en esta zona”.

La muestra de la investigación quedó constituida por tres familias de la escuela (Tabla 1), cinco funcionarios/as de la educación (Tabla 2), tres personajes relevantes de la zona (Tabla 3) y 23 estudiantes, con los/as que se trabajó bajo la siguiente división: 1° nivel, 8 estudiantes de primero a cuarto básico, 2° nivel, 7 estudiantes de quinto a octavo básico y 3° nivel, 8 estudiantes de primero a tercero medio. El lugar de residencia de los/as estudiantes escogidos abarca la totalidad de las localidades que conforman la Comarca, de esta forma 7 estudiantes viven en El Manzano, 4 en Romeral, 3, en Toquihua, 3 en Zúñiga, 3 en La Estacada, 2 en Monte Lorenzo y 1 en Tunca.

Cabe destacar que la investigación se ciñó a los códigos éticos reconocidos para estas instancias. En consecuencia, se respetó la autonomía y privacidad de los/as participantes a partir de la utilización de seudónimos, cartas de presentación, consentimientos y asentimientos informados; los que permiten dar a conocer las implicancias y condiciones del estudio, resguardar la confidencialidad de los datos obtenidos, así como los derechos e identidad de los/as participantes, explicitando la posibilidad de que cada persona pudiese retirarse de la investigación en cualquier momento, si así lo estimase (Merla y Rivera, 2018; Bisquerra, 2004).

Tabla 1. Caracterización de las familias

Entrevista	Familia	Rol familiar	Seudónimo	Género	Edad	Actividad	Domicilio
E1	F1	Padre (P1)	Roberto	Masculino	49	Agricultor - constructor	Zúñiga
		Madre (M1)	Javier	Femenino	41	Dueña de casa	
		Hijo (H1)	Jaime	Masculino	15	Estudiante 1° medio	
E2	F2	Padre (P2)	Julio	Masculino	56	Temporero	El Manzano
		Madre (M2)	Daniela	Femenino	53	Dueña de casa - agricultora	
		Hija (H2)	Alejandra	Femenino	20	Estudiante 3° medio	
E3	F3	Madre (M3)	Bárbara	Femenino	36	Trabajadora empresa semillas	Zúñiga
		Abuela (A3)	Ester	Femenino	SIN INFO	Dueña de casa	

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 2. Caracterización funcionarios/as de la educación.

Entrevista	Rol en la escuela	Seudónimo	Género	Asignatura	Años en la escuela	Domicilio
E4	Profesora (PF1)	Fernanda	Femenino	Lenguaje, comunicación y literatura	40	San Vicente
E5	Profesora (PF2)	Catalina	Femenino	Educación física y salud	3	Zúñiga
E6	Profesor (PF3)	Jorge	Masculino	Historia, geografía y ciencias sociales (equipo directivo)	1	San Vicente
E7	Profesor (PF4)	Javier	Masculino	Biología	8	El Tambo
E8	Bibliotecaria (B1)	Rosario	Femenino	No aplica	9	Romerai

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 3. Caracterización de los vecinos.

Entrevista	Vecino	Seudónimo	Género	Edad	Oficio	Domicilio
E9	V1	Rafael	Masculino	77	Escobero/ Agricultor	Zúñiga
E10	V2	Luis	Masculino	70	Agricultor/Arado de palo	Romeral
E11	V3	Manuel	Masculino	50	Chofer de micro	Zúñiga

Fuente. Elaboración propia.

6.2. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El proceso de recolección de datos tuvo lugar entre los meses de enero y octubre del año 2019 contemplando dos etapas. La primera, consideró un proceso de aproximación con la comunidad educativa y la realización de un total de 11 entrevistas semiestructuradas efectuadas a familias, funcionarios/as de la educación y personajes relevantes. La segunda fase implicó la planificación y ejecución de un taller basado en el patrimonio local. En esta línea, se creó el “Taller patrimonial: una cartografía participativa en la Escuela”. El diseño de la cartografía tuvo como guía el Manual de Mapeo Colectivo elaborado por el grupo Iconoclasistas (Ares y Risler, 2013) y priorizó un carácter dirigido por medio de preguntas disparadoras centradas en los ámbitos del patrimonio inmaterial. Su detalle se describe en el siguiente apartado.

El análisis de la investigación se efectuó sobre las transcripciones de las entrevistas y un cuadro de síntesis de los diálogos de las cartografías a partir de la utilización del software on-line Dedoose. Información que posteriormente se trianguló con la teoría ecológica de Bronfenbrenner. En este contexto, se utilizó la técnica de análisis de contenido para profundizar en los significados de las palabras a través de un tratamiento sistemático de los datos (Bardin, 1986).

6.3. “TALLER PATRIMONIAL: UNA CARTOGRAFÍA PARTICIPATIVA EN LA ESCUELA”

El taller patrimonial se extendió durante cinco viernes consecutivos y su diseño se basó en un proceso de cartografía participante. En este contexto el taller contempló dos fases. La primera incluyó una sesión de acercamiento con todos los/as estudiantes para exponer los lineamientos generales del taller e indagar en sus percepciones acerca del mismo.

Tal como se observa en la figura 1, también se efectuaron dos recorridos a pie por los alrededores del establecimiento en los que se utilizaron mapas impresos y una aplicación celular (Wikiloc) para registrar los trayectos. El primer recorrido contó con la participación de estudiantes de 7° básico a 3° medio, duró aproximadamente 36 minutos y se caminaron 1,35 km. Mientras que en el segundo participaron estudiantes de 1° a 6° básico, tuvo una duración aproximada de 45 minutos en un trayecto de 1,67 km.



Figura 1. Recorridos por Zúñiga 1° sesión.

Fuente. Elaboración propia a partir de fotos obtenidas de la aplicación Wikiloc.

La segunda fase se desarrolló en torno a los grupos preestablecidos, lo que implicó la realización de tres cartografías (Figura 2). La primera sesión se enfocó en la elaboración de un mapa del presente, en donde cada grupo reflexionó acerca de elementos y expresiones relevantes del patrimonio local a partir de 13 subcategorías extraídas de la descripción que la Unesco (2013) realiza en torno a los ámbitos generales¹⁰ en los que se manifiesta el patrimonio cultural inmaterial. A ello se agregó además el ámbito del “Patrimonio Tangible”. De esta forma, las cartografías se realizaron a partir de las siguientes subcategorías: mitos, leyendas y cuentos; música; bailes; rituales; festividades y celebraciones; juegos; deportes; gastronomía; medicinas tradicionales; ganadería y relación con animales; agricultura; artesanías; monumentos. De manera paralela estos elementos identificados se ubicaron en el mapa de la “Comarca” por medio de stickers verdes. En la segunda y tercera sesión se utilizó la misma metodología para elaborar mapas del pasado y futuro con stickers rojos y amarillos respectivamente.



Figura 2. Cartografías participativas, mapas del pasado, presente y futuro, 1°, 2° y 3° nivel.

Fuente. Elaboración propia.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde el reconocimiento del patrimonio local y a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner, se analizaron relaciones proximales y distales que intervienen en el aprendizaje situado de NNA. Lo anterior se estructura en torno a los niveles del ambiente ecológico de los/as estudiantes, tomando como referencia los elementos patrimoniales relevantes para la comunidad educativa y sus procesos de sociabilización. Sobre la base de los análisis, los principales resultados de la investigación han sido sintetizados en la Tabla 1. A continuación se detallan los análisis de cada uno de los subsistemas.

¹⁰ Los ámbitos en que se manifiesta el patrimonio inmaterial son los siguientes: Tradiciones orales; Artes del espectáculo; Usos sociales; conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y al universo; Saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional.

Tabla 4. Síntesis de los procesos de sociabilización patrimonial desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner

ESTRUCTURA	ELEMENTOS PRINCIPALES	DESCRIPCIÓN
MICROSISTEMA -Entornos de sociabilización patrimonial-	Familia, escuela y barrio.	La familia como entorno primordial de sociabilización del patrimonio; destacan los/as abuelo/as, siguen los/as padres/madres y luego familiares. La escuela como entorno secundario; espacios informales y no formales son trascendentales. El barrio como entorno patrimonial.
MESOSISTEMA -Articulación entre los entornos familia, escuela, barrio-	Relaciones de proximidad y colaboración entre entornos.	Relaciones afectivas y de confianza entre los entornos proximales como una oportunidad para valorar el aprendizaje situado desde el patrimonio.
EXOSISTEMA -Relaciones que trascienden los entornos inmediatos-	Lo afectivo, lo familiar y lo laboral.	Continuo entre las experiencias y relaciones de las que son parte los/as integrantes de las familias, escuela o barrio en entornos ajenos a los/as estudiantes, y las experiencias y relaciones en las que estos/as últimos participan.
MACROSISTEMA - Fenómenos globales encarnados localmente-	Modernización, cambio climático, privatización y cambios sociales.	Transformación en las relaciones de la comunidad con el patrimonio local. El patrimonio como forma de resistencia; el patrimonio en armonía con lo moderno; el patrimonio invisibilizado o en desaparición.

Fuente. Elaboración propia.

7.1. MICROSISTEMA: FAMILIA, ESCUELA Y BARRIO COMO ENTORNOS DE SOCIABILIZACIÓN DEL PATRIMONIO PARA EL APRENDIZAJE SITUADO

El modelo ecológico del desarrollo humano entiende el microsistema como el conjunto de interrelaciones determinadas por roles, actividades y relaciones interpersonales, que se generan en los entornos inmediatos de las personas (Bronfenbrenner, 1985, 1987). En esta línea se analizaron relaciones asociadas al patrimonio local en los entornos familia, escuela, barrio, poniendo énfasis en los roles que se asumen. Cada uno revela formas distintas de interacción y sociabilización del patrimonio.

Respecto de la familia y su vinculación con el patrimonio local, destacan los roles que asumen padres/madres, abuelos/as y otros/as familiares. Siendo para NNA las relaciones que se configuran con sus abuelos/as las más relevantes. Principalmente son ellos/as quienes se encargan de compartir conocimientos sobre tradiciones, historias, prácticas y saberes del pasado que residen en su memoria. Como ejemplo se expresó:

Mi abuelita también tira el empacho... me tragué demasiado chicle y se me pegaron en el estómago y mi abuelita me vio que andaba enferma de la guata y me llevó a la pieza y me echó cenizas en la espalda, acá, y como que me agarró la piel y me la tiró

y sonó, así como ¡clá! Y se despegaron todos y después empecé a vomitar (Natacha, Cartografía Pasado, 2° Nivel).

Los resultados, suponen una aproximación a los postulados del programa Fondos de conocimiento (Moll *et al.*, 1992), en los cuales se reconoce que las familias, independiente de sus condiciones culturales, religiosas y/o socioeconómicas, poseen “recursos, habilidades, destrezas y saberes” que se vinculan a sus estilos de vida, experiencias laborales y profesionales, creencias, capital social y formas de cooperación con la comunidad (Gifre y Esteban, 2012). De esta manera, en el entorno familiar se desarrollan fundamentalmente interacciones orales, vivenciales y observacionales que contemplan expresiones y elementos del patrimonio local. Tales instancias re-estructuran el marco valorativo bajo el cual se entiende el patrimonio, combinando los valores actuales y la conciencia patrimonial heredada (García, 2017). Es interesante destacar que padres y madres sociabilizan el patrimonio local con sus hijos/as bajo una mayor amplitud temporal, que familiares como primos/as y tíos/as, quienes enfocan su transmisión en el patrimonio contemporáneo.

Unesco (2013) destaca que el patrimonio “debe seguir siendo pertinente para una cultura y ser practicado y aprendido regularmente en las comunidades y por las generaciones sucesivas” (p. 6). Así NNA hacen alusión a prácticas cotidianas que reconocen como tradicionales, tal como se refleja en la siguiente oración “*a mí cuando chico me daban leche de burro y de caballo y de vaca también*” (Víctor, Cartografía Pasado, 1° Nivel) y “*yo trabajo con mi tata en los tomates, cargo el tractor*” (Miguel, Cartografía Futuro, 1° Nivel). Estos antecedentes dan cuenta de procesos intergeneracionales de transmisión del patrimonio inmaterial.

Por su parte, la escuela como entorno de desarrollo, supone para los/as estudiantes un escenario secundario en cuanto al patrimonio local (Ortega y Cárcamo, 2018). Reconocen escasamente su aporte patrimonial en el ámbito formal, dado que solo se expuso una situación educativa asociada al patrimonio de la zona: “*¿Y esa cosa del árbol? Cuando íbamos al cerro ¿te acordai? Cuando vamos con el profe... y pasamos por un árbol que hay que sacar una hojita, que hay que decirle garabatos*”¹¹ (Paula, Cartografía Pasado, 2° Nivel)¹². A pesar de los esfuerzos declarados por profesores/as por enlazar los contenidos con saberes patrimoniales en el aula, estos son más significativos en espacios no formales. Tal como lo plantea un docente:

Si bien dentro de las clases se tienen en cuenta como un gancho para los aprendizajes finalmente las clases se basan en la materia o en los aprendizajes que tienen que pasar los profesores, pero fuera de las clases en otros ambientes, en otra organización dentro de la misma escuela sí se ve harto del patrimonio (Javier, Funcionario 4, Entrevista 7).

En este marco, las relaciones más significativas para los/as estudiantes son las que estrechan con compañeros/as y docentes en instancias más distendidas como recreos y

¹¹ En Chile la palabra garabato se utiliza como sinónimo de improperio.

¹² Esta cita se enmarca en una salida pedagógica de la asignatura de educación física, en la que el profesor les explica a los/as estudiantes las acciones que se deben realizar cuando se encuentran con un litre (árbol que crece en los cerros de la zona) para evitar reacciones alérgicas.

actividades recreativas. Ejemplo de ello es lo que señalan dos estudiantes del 3° Nivel en la Cartografía del Presente: “*Cuando un año soltaban el chanco*” (Isidora, 3° Nivel), “*Soltaban chanchos, traían y los teníamos que pillar*” (Jéssica, 3° Nivel), “*Porque el profe Iván tenía como una granja en la casa, tiene una granja en la casa y traía cerdos*” (Isidora, 3° Nivel). Esto da cuenta de que para los/as estudiantes son los espacios escolares no formales e informales en los que principalmente han podido relacionarse con el patrimonio local. Aunado a esto se plantea que la práctica educativa, respecto de los/as estudiantes, debe comprender la fuerza de sus tradiciones, cuánto de presente está el origen de sus raíces y considerar cuál es el nivel de apego a su herencia (García *et al.*, 2017), el cual no sólo obedece a lo heredado.

Por otro lado, el barrio al que pertenece la escuela y sus estudiantes se constituye como un entorno patrimonialmente rico. En este escenario los/as estudiantes identifican como tradicionales las construcciones del sector, haciendo alusión a que “*casi todas las casas de Zúñiga son como patrimonio nacional*” (Isidora, Cartografía Presente, 3° Nivel). Pero también mencionan aquellos inmuebles de características modernas que se asocian a instituciones de fuerte presencia local (como el cuartel de bomberos, la posta y el retén). Asimismo, distinguen lugares típicos de la Comarca, tales como plazas, medias lunas y cerros, los cuales adquieren valor por los eventos públicos que en ellos se desarrollan.

Además, los/as estudiantes identifican y caracterizan al menos 10 personajes y grupos típicos de la zona, con los cuales interactúan en diversos niveles. En este contexto destacan figuras locales conocidas por su condición de marginalidad, grupos icónicos como los laceros y conjuntos folclóricos a los que algunos/as estudiantes pertenecen o pertenecieron, los dueños de la carnicería de Zúñiga, 2 caballeros que elaboran escobas, una cantante a lo divino y un profesor de folclor.

De igual forma, se puede constatar que las relaciones proximales entre barrio-estudiante se generan a partir de las diferentes instancias organizadas por la comunidad de la Comarca; siendo relevantes las festividades, celebraciones y rituales como misas, domaduras, vendimia, semanas de cada localidad, fiesta de la Merced, cabalgata, etc. Al respecto los/as estudiantes relatan su participación y conocimiento sobre estas instancias de origen comunitario. En efecto, estas manifestaciones del patrimonio inmaterial entendidas desde su vínculo con el territorio, encierran procesos de salvaguardia asociados a la permanente participación de las comunidades (Unesco, 2013).

A nivel de microsistema, se observa claramente que los entornos influyen con distinta fuerza y forma en el desarrollo de NNA (Paat, 2013). En este caso, la familia sobresale como el microsistema más relevante respecto la sociabilización del patrimonio local. El panorama de los microsistemas se complejiza al considerar que los límites entre los entornos descritos son porosos dada la cercanía y lazos de confianza que los unen. Lo anterior queda de manifiesto en declaraciones como la del vecino que elabora escobas “*claro estudié yo ahí (en la escuela de Zúñiga) ... yo voy a presentarme allá para hacer escobas en septiembre*” (Rafael, Vecino 1, Entrevista 9) y la de una profesora “*la relación es como bien familiar porque como llegué de chica igual conozco a los vecinos, la locomoción, igual entre familias todos se ubican, es bien fraterno*” (Catalina, Funcionaria 2, Entrevista 5). En donde, además, familias, profesores/as y vecinos identifican a la escuela como un lugar de unión que actúa como sinónimo de familia, “*Lo familiar que tiene el colegio, a mí me gusta, en ese sentido siento que estoy tranquila, lo tengo aquí mismo, me siento segura*” (Javiera, Familia 1, Entrevista 1).

7.2. MESOSISTEMA: ARTICULACIÓN DE LOS ENTORNOS FAMILIA, ESCUELA Y BARRIO COMO OPORTUNIDAD PARA FORTALECER EL PATRIMONIO LOCAL

La cercanía de los microsistemas escuela, familia y comunidad genera interacciones variadas categorizadas en la dimensión mesosistema. Bajo este marco sobresalen los espacios creados a partir del Agro-parque, iniciativa que emerge desde la escuela y se extiende hacia el resto de la comunidad educativa. Padres/madres y apoderados/as han aportado en la creación de dicho espacio pedagógico a través de su construcción, intercambio de semillas y transmisión de saberes. Al mismo tiempo y a partir de los productos cosechados del Agro-parque se han generado instancias de interacción con la comunidad tales como la “Antiferia” y la “Verduratón”.

Los relatos de apoderados/as se focalizan en los vínculos afectivos y oportunidades que brinda el establecimiento para el desarrollo de los/as estudiantes. En un clima que propicia la participación conjunta entre estudiantes, familia y escuela para la consecución de objetivos en común. Lo anterior difiere de las investigaciones de Cabello y Miranda (2016) y Ortega y Cárcamo (2018) las cuales evidencian que el vínculo familia-escuela está mediado por el interés primordial de la obtención de desempeños escolares sobresalientes. Esto se expresa en frases como:

yo he notado que algunos profesores aquí que son de vocación...se preocupan de dar una buena enseñanza, de entregarle buenos valores a los hijos. Yo siempre les digo que a mí me interesa más que me los formen como persona más que con conocimientos, porque ahora si usted quiere adquirir conocimientos toma el teléfono y tiene la información ahí, pero en la parte valórica de la persona, de los principios, de inyectarle valores y conocimientos de la vida no... (Roberto, Familia 1, Entrevista 1).

Apoderados/as y docentes reconocen las asignaturas de historia, lenguaje, ciencias y artes como aquellas en que de alguna u otra forma se ha abordado el patrimonio local. Asignaturas que a su vez concuerdan con las áreas del currículo que el Mineduc y la Unesco (2009) consideran para generar propuestas de actividades patrimoniales en la escuela. En esta línea una apoderada recuerda que “*el profesor Marcos (de la asignatura de artes) les envió hacer maquetas de casas específicas del pueblo típico*” (Javiera, Familia 1, Entrevista 1), mientras que una profesora de lenguaje menciona que “*para el 18 de septiembre hemos hecho poemas relacionados con la cultura de ellos, con Zúñiga, han creado leyendas, cuentos...*” (Fernanda, Funcionaria 1, Entrevista 4).

Por otro lado, en la categoría de mesosistema se destaca la fiesta de la chilenidad y los desfiles, en donde participan estudiantes, profesores/as, directivos/as, organizaciones como “Los Laceros”, grupos folclóricos y equipos de fútbol. Estas agrupaciones sociales fueron constantemente mencionadas por los/as participantes del estudio, dando cuenta de lo indisociable que son los entornos cercanos de los/as estudiantes. Sin embargo, en este tipo de instancias la participación de la comunidad es pasiva, reduciéndose a la asistencia y observación de los eventos.

Además de estas instancias institucionalizadas cobran relevancia las relaciones informales entre la familia y sus vecinos/as. Como se ilustra en la siguiente frase:

Pero es que la mayoría de los caballeros antiguos saben cómo hacer lazos...-mi tío aprendió- mirando a don Vicente Vásquez -que vive- en la gruta, en Bultró... Ya ¿y quién le enseñó a don Vicente Vásquez? Entonces va pasando por muchas generaciones (Raúl, Cartografía Pasado, 3° Nivel).

Las interacciones antes expuestas, coinciden con las implicancias del mesosistema en tanto genera continuidades entre microsistemas (Gifre y Esteban, 2012). En este sentido, según se incremente la cantidad de relaciones entre los contextos que rodean a NNA, mayor será su desarrollo (Bronfenbrenner, 1985).

7.3. EXOSISTEMA: LO AFECTIVO, FAMILIAR Y LABORAL COMO MÓVIL DE RELACIONES QUE TRASCIENDEN LO INMEDIATO

Las relaciones que operan desde el exosistema, bajo la premisa patrimonial, plantean una clara base laboral-familiar por un lado y afectiva por otra. De esta manera, gran parte de los/as estudiantes reportan que las principales fuentes de trabajo de sus padres/madres o abuelos/as se relacionan con la agricultura y ganadería. Lo anterior generalmente implica que las actividades laborales y hogareñas sean indisolubles, dado que las familias se constituyen como unidades económicas de producción y consumo a la vez (Schejtman, 1980).

Todas las familias afirman que alguno/a de sus integrantes trabaja en el rubro de la agricultura. Asimismo, se constata que los/as entrevistados/as poseen relaciones directas o indirectas con actividades agrícolas y ganaderas tradicionales de la zona. Estos antecedentes se reflejan en que gran parte del patrimonio local al que hacen referencia los/as participantes, se asocian al ámbito de “conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo”. De esta manera una apoderada declara que “*yo trabajo ahí en la empresa que está del Cristo para acá... hago semillas... (mi papá) es temporero agrícola... a él, el patrón que tenía lo trajo para acá a trabajar*” (Bárbara, Familia 3, Entrevista 3), mientras que un apoderado y un vecino, respectivamente, exponen que “*Yo soy agricultor y constructor... tengo mis siembras acá en la zona*” (Roberto, Familia 1, Entrevista 1) y “*yo tuve que hacerme cargo de la casa y ahí empecé con el trabajo de la agricultura me gustó y hasta aquí estoy*” (Luis, Vecino 1, Entrevista 10).

Lo anterior coincide con los resultados reportados en las cartografías de los/as estudiantes, permitiendo visibilizar lo imbricado que está la agricultura familiar campesina en la comunidad. Esto da cuenta de un continuo entre las actividades y experiencias de los actores que conforman los entornos familia, escuela y barrio, con las actividades y experiencias de los/as estudiantes, aun cuando los/as NNA no participan directamente de las primeras (Bravo *et al.*, 2017).

De igual forma, se observa que los/as entrevistados en su mayoría tienen más de un tipo de relación con el sector en el que se ubica la escuela. Es así como las familias declaran que sus vínculos con la zona se basan en relaciones familiares o afectivas, luego laborales y finalmente educativas. Por su parte los vecinos reconocen relaciones principalmente laborales asociadas al trabajo por el que son reconocidos, luego educativas y por último familiares o afectivas. En el caso de los/as funcionarios de la educación llama la atención que el vínculo con la zona más mencionado se asocia a lo afectivo o familiar, a lo que le sigue lo laboral y lo educativo.

Esto último se expresa en frases de profesores/as como “*los conocí (los alrededores de Zúñiga) mucho en mi niñez y mi juventud, participé en hartas actividades comunitarias*

que se daban acá, de hecho, estudié en la escuela de Tunca Arriba” (Jorge, Funcionario 3, Entrevista 6) y *“mi relación (con la zona) primero laboral y segundo la parte afectiva de haber vivido acá una cantidad de años, entonces igual uno va dejando las raíces de donde vivió”* (Fernanda, Funcionaria 1, Entrevista 5). Tales resultados dibujan un panorama alentador respecto de lo que plantea Bronfenbrenner (1985) puesto que, a diferencia de la tendencia expuesta por el autor, en este caso existen altas probabilidades de que los entornos más cercanos de los/as estudiantes participen de actividades conjuntas; dado el carácter local de la escuela y la cercanía de docentes con el barrio. Esto refuerza la idea de que cuando un entorno ubicado en el nivel “exo” pasa a operar en el microsistema del o la estudiante, se alcanzan mejores resultados en su desarrollo (Leonard, 2011).

7.4. MACROSISTEMA: GLOBALIZACIÓN, CAPITALISMO Y CAMBIO CLIMÁTICO COMO EJES DE NUEVAS INTERACCIONES CON EL PATRIMONIO LOCAL

A lo largo del estudio, los/as participantes analizaron los cambios del patrimonio a partir de distintas transformaciones de carácter nacional o global, expresadas localmente por medio de diversos mecanismos. En esta línea se menciona el uso de dispositivos como la música o el internet para masificar tradiciones culturales externas. Asimismo, y de manera recurrente, refieren a procesos modernizantes a partir de la integración de nuevas tecnologías en la vida cotidiana, familiar y laboral del sector.

Es así como emergen tres líneas respecto de lo moderno: una que lo define en contraposición de lo tradicional, otra que reconoce su coexistencia con lo tradicional transformándose mutuamente y la última que destaca la apropiación de componentes modernos para la preservación patrimonial en actos de resistencia. Las siguientes citas ilustran estas líneas respectivamente: *“si yo pudiera hacer arados de palo ya no sería negocio por la tecnología, ahora nadie usa un arado de palo”* (Luis, Vecino 2, Entrevista 10); *“igual acá los cabros por ejemplo regatonean y pasan con el teléfono que son tema de la actualidad, de la época que estamos viviendo pero hay mucho feeling con el campo, mucho vínculo con la actividad rural”* (Jorge, Funcionario 3, Entrevista 6); *“es más pal’ estómago, y uno se mete como al internet y las busca toditas po’-las hierbas medicinales-”* (Daniela, Familia 2, Entrevista 2).

Otro aspecto que ha transformado el patrimonio local es el relacionado con el medio ambiente, específicamente el cambio climático. Este fenómeno muchas veces se asume como punto de partida para el rescate de formas tradicionales de vida y producción, desde perspectivas alternativas de resistencia. Al respecto un docente expone que:

tiene que ser primero con rescate del pasado, de las tradiciones, de todo, pero con proyección hacia el futuro... sabiendo que muchas veces en lo alimentario, en lo social, todas las cosas del pasado van... a tener que ir siendo rescatadas sobretudo en el panorama que tenemos ahora con respecto a lo que es el calentamiento global. La producción digamos tradicional, el trabajo desde la misma tierra va a ser de un valor, pero fundamental para las generaciones que vienen a futuro (Javier, Funcionario 4, Entrevista 7).

De igual forma se identifican algunas consecuencias directas en el sector a partir de los procesos de modernidad, privatización e individualización, y dinamismo social. Respecto

del primero surgen reflexiones en torno a la precarización de la actividad campesina, restricciones para la elaboración de productos como el agua ardiente y de actividades como la crianza de cerdos. En cuanto al segundo, el cierre perimetral de cerros, los intereses económicos de privados y el distanciamiento entre los vecinos han dificultado la realización de actividades tales como *“Cuando yo era chica íbamos al cerro y subía la gruta hasta la cruz y placeta... pero ahora está todo cerrado”* (Javiera, Familia 1, Entrevista 1). Asociado al tercero se manifiesta *“...el fin del patriarcado... esa es una cosa que viene, en el Agro-parque se ve porque las niñas están; he visto grupos bien grandes de chicas que están como bien empoderadas”* (Jorge, Funcionario 3, Entrevista 6).

Vinculado a lo anterior, Unesco (2013) menciona que se deben tomar resguardos frente a la homogeneización, urbanización, migración, industrialización y cambio climático, cuyas consecuencias pueden ser devastadoras para el patrimonio local. En este marco y con acento en el futuro los/as estudiantes desarrollan reflexiones como *“Planta menta... no va a ser todas las casas porque ahora hay en todas las casas, pero más al futuro quién sabe se va a perder la tradición porque ya va haber gente más joven”* (Diego, Cartografía Futuro, 2º Nivel).

Tal como en la investigación realizada por Assef & Ramos (2019), los relatos de los/as entrevistados/as se tensionan entre discursos que tienden a valorar las formas de vidas y saberes rurales con otros que visibilizan contrastes entre la vida rural y las posibilidades educativas. Lo anterior se refleja en afirmaciones como *“yo tenía como darle pa’ que estudiara, me dijo no papá no gastí’ en estudios pa’ mi porque la cabeza no me da, yo quiero sembrar”* (Luis, Vecino 2, Entrevista 10) y *“habitualmente en escuelas sobretodo rurales... se proyecta a los chiquillos pa’ que se vayan finalmente... acá la idea es potenciar lo que ellos traen... a partir de los saberes de la escuela para que se queden y sigan fortaleciendo su comunidad”* (Javier, Funcionario 4, Entrevista 7). En efecto, estas creencias de raíz cultural originadas desde las experiencias y conexiones sociales de cada persona, moldean la forma en que se visualiza y enfrenta el mundo (Vera *et al.*, 2012).

8. CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación dan cuenta que los vínculos patrimoniales asociados a los sistemas de familia, barrio y escuela están íntimamente relacionados. Además, se concluyó que los límites de los contextos más cercanos son muy difíciles de identificar, dado que las trayectorias de los/as estudiantes se encuentran permeadas por una historia en común, lo cual las hace inseparables. Asimismo, los espacios no formales e informales son los que mayor significancia adquieren en el conocimiento y apropiación del patrimonio local. Al respecto, tanto estudiantes como el resto de la comunidad han conocido el patrimonio local principalmente a través de la transmisión oral, lo que por lo general se conjuga con experiencias prácticas. Esto da cuenta que el patrimonio no es un accesorio de la cotidianidad, sino que se vive, se reconstruye y forma parte de los distintos aspectos y entornos de la vida de los/as estudiantes. Frente a esto los resultados sugieren que, si se busca un aprendizaje auténtico, es fundamental que los espacios educativos formales aborden el aprendizaje más allá de lo abstracto a través de la articulación de la dimensión vivencial y cognitiva (Brown *et al.*, 1989).

Respecto de las relaciones entre entornos, se vislumbra un continuo entre las experiencias e historias de vida de los distintos actores que conforman los entornos familia,

escuela y barrio con las experiencias y apreciaciones patrimoniales de los/as estudiantes. Por su parte, fenómenos como la modernización, capitalismo y cambio climático han modificado las interacciones locales a través de las cuales se manifiesta el patrimonio local, impulsando en muchos casos la re-valorización de lo rural. En esta línea se visibilizan tensiones entre creencias que valorizan lo rural y posibilidades educativas limitadas en estos contextos, pensadas en y para una vida urbana. Junto con ello, el estudio dio cuenta que el uso de la cartografía es una herramienta colaborativa que efectivamente fomenta la participación e interés de quienes la realizan, resultando en una metodología investigativa innovadora, especialmente en estudios con enfoque situado.

Finalmente, los resultados de la investigación invitan a reflexionar desde el territorio y sus propios actores, considerando su contexto y cultura en la escuela, además de entender la escuela rural como un espacio de reunión cuya cercanía con otros entornos representa una valiosa oportunidad para la educación. En este sentido, se observa el importante conocimiento que los/as estudiantes de distintas edades tienen del territorio que habitan. Esto sugiere a nivel educativo poder identificar las dimensiones patrimoniales y culturales que están arraigadas en la vida de NNA, así como en la comunidad de la que participan. De este modo se pueden abrir nuevos espacios pedagógicos que acerquen el currículo a las realidades del estudiantado, incorporando el bagaje cultural y patrimonial de los/as estudiantes. Todo lo anterior, invita a continuar ahondando en las relaciones que nacen en los territorios rurales, la riqueza de los saberes locales y familiares, así como la urgencia de atender una educación situada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202.
- Ares, P. y Risler, J. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón.
- Arias, D., Carranza, A. y Velásquez, Y. (2014). Educación ciudadana en escuelas rurales. Una indagación sobre estudiantes campesinos. *Revista Aletheia*, 6(2), 18-37. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.6.2aletheia.18.37>
- Assef, L. & Ramos, F. (2019). The school as a development context: an ecological study in a riverine community on the Marajó Island. En S. H. Koller, S. Paludo & N. A. De Moraes (Eds.), *Ecological Engagement: Urie Bronfenbrenner's Method to Study Human Development* (pp. 143-162). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27905-9>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Bardin, A. (1986). *Análisis de contenido*. Akal Universitaria.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. La Muralla.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1(1).
- Bonfil Batalla, G. (2004). Patrimonio cultural inmaterial: Pensar nuestra cultura. 117-134. Observatorio cultural: <https://bit.ly/2FaRCfN>
- Bravo, H., Ruvalcaba, N., Orozco, M., González, Y. y Hernández, M. (2017). Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano. *Salud mental: Investigación y reflexiones sobre el ejercicio*, 2, 91-106.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- _____. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 8(29), 45-55. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822058>
- _____. (1976). The experimental ecology of education. *Educational researcher*, 5(9), 5-15.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Cabello, S. y Miranda, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 61-71. <http://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Cuenca, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76-96. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7927>
- Del Río, P. y Álvarez, A. (1985). La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 8(29), 3-32. <http://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822056>
- Friedman, J. (2001). *Identidad cultural y proceso global*. Amorrortu editores.
- García, F. (2013). La conciencia patrimonial como construcción social. En J. Hernández y E. García (Coords.), *Compartiendo el patrimonio. Paisajes culturales y modelos de gestión en Andalucía y Piura* (pp. 105-126).
- García, Z. (2017). Aprendizaje dialógico y apropiación del patrimonio cultural: una educación patrimonial sostenida en hombros de gigantes. *Revista Teias*, 18(48), 83-97. <http://doi.org/10.12957/teias.2017.25225>
- García, S., Do Amaral, L. y Olivar, J. (2017). La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil). “Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación”. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 91-113. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400005>
- Gifre, M. y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92. <http://doi.org/10.18172/con.656>
- González, S. (2014). Ciudadanía rural y nueva ruralidad: impacto de las modernizaciones en el medio rural de Chile. *Contextos: Revista de humanidades y ciencias sociales*, (32), 71-78. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/276>
- González, Y. (2003). Juventud Rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Revista Nueva Antropología*, 19(63), 153-175. <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v19n63/v19n63a8.pdf>
- _____. (2004). Óxido de lugar: ruralidades, juventudes e identidades. *Nómadas (Colombia)*, (20), 194-209. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117734018.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Ibarra, M. y Ramírez, C. (2014). Educación Patrimonial en Chile. Una propuesta para el desarrollo de la identidad local. *Revista América Patrimonio*, 53(6), 37-47.
- Kirshenblatt, B. (2003). El patrimonio inmaterial como producción metacultural. *Museum International*, 221(222), 52-65.
- Leonard, J. (2011). Using bronfenbrenner’s ecological theory to understand community partnerships: A historical case study of one urban high school. *Urban Education*, 46(5), 987-1010. <http://doi.org/10.1177/0042085911400337>
- McLinden, M. (2017). Examining proximal and distal influences on the part-time student experience through an ecological systems theory. *Teaching in Higher Education*, 22(3), 373-388. <http://doi.org/10.1080/13562517.2016.1248391>
- Merla, A. y Rivera, G. (2018). Ética de la investigación. En M. Minor y J. Arriaga (Coords.), *Introducción a la metodología de la investigación educativa* (pp. 56-71).
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Mineduc y Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (2009). *Guía de Actividades Patrimoniales "Re-creo mi identidad"*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186826>
- Miranda, C. (2017). El patrimonio local como herramienta educativa. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(1), 25-35. <http://doi.org/10.18004/riics.2017.julio.25-34>
- Molano, O. (2008). Identidad cultural: un concepto que evoluciona. En D. Soto y C. Maldonado (Eds.), *Territorios con identidad cultural. Perspectivas desde América Latina y la Unión Europea* (pp. 69-84). Universidad Externado de Colombia.
- Molina, I. y Pascual, H. (2016). El patrimonio territorial en el marco del desarrollo local. En F. Manero y J. L. García (Coords.), *Patrimonio cultural y desarrollo territorial* (pp. 371-417). Aranzadi.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Nogué, J. (2008). Paisaje y sentido de lugar. En F. Díaz-Fierros y F. López (Ed.), *Olladas críticas sobre a paisaxe* (pp. 207-228). Consello da Cultura Galega.
- Núñez, C., Peña, M., Cubillos, F. y Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 953-967. <http://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152334>
- Ortega, E. (1992). La trayectoria rural de América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, (47), 125-148. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/38011-revista-la-cepal-no47>
- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. <http://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Paat, Y. (2013). Working with immigrant children and their families: an application of bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966. <http://doi.org/10.1080/10911359.2013.800007>
- Peña, M. y Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 17(2). <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1170>
- Pinto, H. y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>
- Ramírez, J. y Quintal, N. (2011) ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 114-125.
- Rayón, L. y De las Heras, A. (2012). Una escuela rural en transformación: de una ciudadanía local a una ciudadanía global. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 325-343. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL7.pdf>
- Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 29(65), 99-120. <http://doi.org/10.21500/01212753.1704>
- Rivera, C., Gutiérrez, X. y Henríquez, L. (2020). Representaciones sociales del currículum escolar en contextos de diversidad cultural: alcances para una educación contextualizada. *Revista Espacios*, 41(13). <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-236>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- _____. (1993). *Aprendices del pensamiento el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ediciones Paidós.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 11(1), 8-31. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue1-fulltext-176>
- Saravia, F., Letelier, F. y Micheletti, S. (2018). Ni urbanos, ni rurales: cambios intergeneracionales en adscripción territorial subjetiva en la región del Maule, Chile. *Cuaderno Urbano*, 24(24). <http://doi.org/10.30972/crn.24242920>

- Scharager, J. (2001). Muestreo no probabilístico. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología*, 1-3. <https://url2.cl/flrZf>
- Schejtman, A. (1980). Economía campesina: lógica interna, articulación y persistencia. *Revista de la CEPAL*. (11), 121-140. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11934>
- Soto, C., Soto, R. y Millar, R. (2019). El modelo de escuela rural como responsable de la migración de los jóvenes de sus territorios. *Brazilian Journal of Development*, 5(6), 7410-7425. <http://doi.org/10.34117/bjdv5n6-217>
- Unesco (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. Paris. <https://ich.unesco.org/doc/src/01852-ES.pdf>
- _____. (2011) *¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?* <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01851-ES.pdf>
- _____. (2013). *Los ámbitos del patrimonio cultural inmaterial*. <https://ich.unesco.org/doc/src/01857-ES.pdf>
- _____. (2019). *Patrimonio vivo y educación*. Paris. <https://ich.unesco.org/doc/src/46212-ES.pdf>
- Valdés, X. y Rebolledo, L. (2015). Géneros, generaciones y lugares: cambios en el medio rural de Chile Central. *Polis Revista Latinoamericana*, 42. <http://doi.org/10.4067/s0718-65682015000300022>
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 297-310. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

INVESTIGACIONES

¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores¹

Emotions without Phenomenology?
Reflection on literature on teachers' emotions

Octavio Poblete-Christie^a, Rodolfo Bächler Silva^b

^aFacultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile.
octavio.poblete@upla.cl

^bEscuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Artes, Universidad Mayor, Chile.
rodolfo.bachler@umayor.cl

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo analizar la literatura sobre emociones de los profesores. Este análisis es relevante pues en este campo se han detectado problemas en relación al concepto de emoción y porque se ha observado una desconexión entre lo que se realiza en esta área y los avances sobre estos estados mentales en el contexto amplio de las ciencias psicológicas. Para lograr el objetivo señalado se hizo una revisión de la literatura sobre las emociones de profesores, sobre emociones en el contexto amplio de las ciencias psicológica y sobre algunos aportes provenientes de la filosofía de la mente y de la psicoterapia humanista que se consideraron pertinentes. Posteriormente, se compararon ambos antecedentes. Como resultado se concluye la presencia de un “sesgo representacional” y se reflexiona sobre la relevancia de incorporar a esta labor investigativa los aspectos propiamente fenomenológicos y corporales de las emociones de los profesores.

Palabras clave: emoción, profesores, fenomenología, cuerpo experimentado y conocimiento.

ABSTRACT

This article critically analyzes the literature on teachers' emotions to discuss the concept of emotion and examine the disconnection between the research in this field and the progress that has been made on emotions in the broader context of psychological sciences. To achieve this objective the review consisted of two parts: the literature on the teachers' emotions and the literature on emotions in the broader context of the psychological sciences. Delving into the main elements of the constructed emotion theory; some contributions from the philosophy of mind and humanistic psychotherapy were also examined. Subsequently, both antecedents were compared. As a result, the presence of a “representational bias” in this area is concluded and the relevance of incorporating the properly phenomenological and bodily aspects of the teachers' emotions into this research work is reflected.

Key words: emotion, teachers, phenomenology, experienced body and knowledge.

¹ Este trabajo contó con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Subdirección de Capital Humano / Doctorado Becas Chile/2015 – 21150255.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por explorar las emociones de educación comenzó de manera sistemática desde fines del siglo pasado iniciándose así un nutrido campo de investigación que ha ido avanzando junto al siglo XXI. En este contexto, el estudio de las emociones de los profesores no tardó en transformarse en sí mismo en un núcleo de interés fundamental. Por ello, la revisión de Sutton y Wheatley (2003) puede ser considerada como un primer hito que refleja el atractivo que este tema sigue teniendo para los investigadores hasta el día de hoy (Chen, 2019; Day & Chi-Kin Lee, 2011; Frenzel, 2014; Keller *et al.*, 2014; Saric, 2015; Schutz, 2014; Uitto *et al.*, 2015; Xu, 2018; Zembylas y Schutz, 2016). Cabe destacar que una parte importante de esta producción se ha realizado recurriendo a constructos sobre fenómenos íntimamente relacionados con las emociones, aunque no siendo éstas su foco principal, como “inteligencia emocional”, “burnout”, “labor emocional”, entre otros.

Los estudios en esta área han estado dirigidos hacia distintos temas de interés tales como la identidad del profesor y su formación profesional; al agotamiento emocional de los profesores y su conexión con el burnout y bienestar; las relaciones con estudiantes y otros actores educativos; los contextos sociales, históricos y políticos; la inteligencia emocional y los procesos de regulación emocional de los profesores (Uitto *et al.*, 2015). Además, se ha estudiado el rol que juegan las emociones de los docentes sobre diversos aspectos de los procesos de enseñar y aprender. Por su parte, se han identificado diferentes funciones que cumplen estos afectos tales como, entregar información sobre ellos mismos y otros actores; proporcionar cualidad a su experiencia; influir sobre sus procesos “cognitivos” y de sus estudiantes; y generar motivación en ellos y con quienes se relacionan (Fried *et al.*, 2015).

La producción incluye distintas aproximaciones, desde aquellas que acotan la comprensión de las emociones al ámbito de lo individual y privado, a otras que otorgan un peso sustantivo al contexto y la cultura. Uno de los ejemplos más claros de la primera categoría lo conforman aquellas investigaciones que intentan responder a la pregunta por el tipo de emociones que con mayor frecuencia experimentan los docentes en su trabajo (Bullough & Pinnegar, 2009; Chen, 2015). Dentro de la segunda categoría, es posible visualizar trabajos que relevan el influjo que ejerce el contexto sobre las emociones de los docentes. Un aporte pionero en esta línea lo ha proporcionado el trabajo de Andy Hargreaves (Hargreaves, 1998a, 1998b) que realizó en torno a lo que denominó como “geografías emocionales”, es decir, a patrones de distancia acercamiento en diversos niveles de la institucionalidad educativa. Este investigador puso de manifiesto la necesidad de que las reformas educativas consideren la centralidad que tienen las emociones de los docentes para su trabajo (Hargreaves, 1998a). Por otra parte, se ha documentado que las políticas de rendición de cuentas predicen situaciones tales como el estrés de los maestros antes las mediciones estandarizadas, el agotamiento y las intenciones de cambiarse de trabajo. Al respecto, Tsang (2014) señala que tales políticas han buscado aumentar el control del trabajo docente a fin de elevar la calidad u obtener altos resultados educativos. Sin embargo, es posible estimar que éstas han traído como consecuencia un alto nivel de estrés y burnout en los profesores, todo lo cual evidentemente va en desmedro de los resultados que se aspira a lograr con dichas medidas.

Pero las diferencias en este campo no solo se remiten a cuestiones de orden conceptual, siendo la convivencia de enfoques epistemológicos distintos una de sus principales complejidades. Es así como un segmento importante de los trabajos analiza las emociones

sin cuestionar su carácter “objetivo”. Entre éstos destacan los estudios alineados con la tradición “cognitiva” los cuales asumen que estos afectos corresponden a cambios que ocurren en una variedad de “componentes²” íntimamente relacionados entre sí, siendo la evaluación³ el más importante (Pekrun & Linnenbrink-García, 2014). Desde este punto de vista se han generado diferentes aportes recurriendo para ello a métodos cuantitativos (Frenzel *et al.*, 2009; Frenzel *et al.*, 2016; Frenzel *et al.*, 2015).

Como contrapartida, destacan los estudios que documentan cómo el carácter subjetivo de estos afectos está íntimamente imbricado al entorno social, cultural y político. En esta línea cabe relevar el estudio realizado por M. Zembylas (2005a, 2005b) que documentó un proceso reflexivo realizado por una profesora de ciencias sobre las emociones que experimentó en su trabajo, cuyas consecuencias se manifestaron en distintos niveles (Zembylas, 2004). Este autor entiende las emociones como prácticas discursivas que construyen una determinada comprensión de mundo, reforzando, desafiando o estableciendo diferencias de poder. Basándose en Hochschild (2008), su propuesta deja en evidencia las diferentes reglas implícitas, que definen lo que se debe y se puede sentir en una determinada circunstancia, distinguiendo a su vez, lo normal de lo desviado.

Como observamos, fruto del trabajo realizado se ha generado un cúmulo de evidencia sobre la importancia que tienen estos afectos para la labor que realizan los docentes. Sin embargo, la diversidad de aproximaciones que se han utilizado ha ocasionado que no exista en este campo una conceptualización compartida sobre el constructo “emoción” (Saric, 2015). Este escenario es aún más problemático puesto que la mayor parte de los trabajos ha carecido de una definición sobre estos estados mentales (Fried *et al.*, 2015). A lo anterior, habría que agregar el hecho de que esta labor ha dejado de manifiesto la tensión provocada por una serie de dicotomías construidas sobre el comportamiento humano tales como “naturaleza y cultura”, “individuo y colectivo”, “cuerpo” y “mente”, entre otras. Así, es posible suponer que en esta área los investigadores se han visto confrontados con concepciones sobre la mente, el conocimiento y/o la realidad, propias del modernismo, que la ciencia ha ido rebatiendo en los últimos tiempos sin que, sin embargo, hayan podido zafarse totalmente de éstas. Al mismo tiempo, cabe destacar que tales concepciones siguen estando muy presentes en la institucionalidad educativa. Esta situación ha llevado a plantear que el análisis sobre la función que cumplen las emociones en la educación es un desafío complejo, pues la concepción sobre “conocimiento” y “verdad” que han administrado la filosofía y la ciencia se ubica en un lugar opuesto al que históricamente nuestra cultura ha otorgado a estos afectos (Zembylas, 2004). De esta forma, resulta plausible estimar que en este ámbito no ha existido una total claridad conceptual sobre este objeto de estudio. En este sentido, resulta pertinente hacer referencia a Saric (2015), quien luego de haber realizado un estado del arte concluyó que la investigación en esta área ha estado desconectada de los recientes avances de las ciencias psicológicas los cuales podrían contribuir a superar el problema señalado. Considerando este escenario, a continuación revisaremos diversos aportes provenientes desde la filosofía de la mente, las ciencias psicológicas y la psicoterapia que estimamos relevantes para el estudio sobre estos estados mentales.

² Estos componentes son: la evaluación, la experiencia subjetiva, los cambios fisiológicos, la expresión emocional y la tendencia a la acción (Pekrun & Linnenbrink-García, 2014; Sutton & Wheatley, 2003).

³ Si bien bajo esta aproximación se utiliza el vocablo “evaluación” para aludir al elemento central de las emociones, otras aproximaciones utilizan los vocablos “valoración” o “juicio” para hacer referencia a aspectos similares (Melamed, 2016).

2. UN MARCO DE REFERENCIA PARA EL ESTUDIO DE EMOCIONES DE PROFESORES

2.1. APORTES DESDE LA FILOSOFÍA DE LA MENTE

En filosofía se suele mencionar, aunque con diferentes palabras dependiendo del autor, dos dimensiones de la mente: una representacional y otra fenomenológica. Para comprender estas categorías es necesario hacer referencia al concepto de “intencionalidad” que, según Franz Brentano, caracteriza a los fenómenos mentales, esto es, que están referidos a algún objeto y, por ende, representado de alguna forma (Bosch, 2011). Diversos autores contemporáneos reconocen la existencia de estas dos dimensiones señaladas. Por ejemplo, Jackendoff (1998) propone los conceptos de “mente fenomenológica” y de “mente computacional”. Chalmers diferencia entre un concepto fenoménico de mente, “la mente como experiencia consciente y el de un estado mental como estado mental conscientemente experimentado” (Chalmers, 1999, p. 35), y de un concepto que denomina psicológico, “el concepto de mente como base causal o explicativa de la conducta” (Chalmers, 1999, p. 35). Asimismo, destaca que el concepto fenoménico apunta aquello que es medular de la consciencia. Cercano a Chalmers, Searle es aún más extremo señalando que lo que caracteriza a la consciencia (o la mente) es justamente su carácter fenoménico y todos los fenómenos conscientes corresponden a experiencias cualitativas, subjetivas y, por ende, todos corresponden a *qualia*⁴ (Searle, 2017). En relación a esta discusión, es interesante el aporte de Horgan y Tienson (2002), quienes rechazan frontalmente el “separatismo” entre ambos aspectos. Es así como, consecuentemente con estos antecedentes, en este trabajo consideraremos como dimensión representacional aquellas propiedades mentales que hacen referencia directa al mundo (por ejemplo, cuando pensamos en el paisaje del sur de Chile podemos hacerlo en relación a sus lagos, volcanes, bosques y otras características “objetivas” de dicha región); y, por otra parte, entenderemos que la dimensión fenomenológica está caracterizada por aquellas propiedades que cualifican los diferentes estados mentales (por ejemplo, la fascinación y la experiencia casi mística que suele embargar a quien contempla el verdor y la frescura del paisaje sureño).

Otra distinción útil para efectos de este trabajo es aquella que se realiza entre conocimiento en “perspectiva de tercera persona” y en “perspectiva de primera persona” (Searle, 2005). La primera hace referencia al intento de despojarse de toda subjetividad, siendo compatible con las ciencias naturales pues sus objetos de estudios son “hechos brutos” y su existencia no depende de un sujeto consciente. Sin embargo, la “perspectiva de tercera persona” es incompatible con el estudio de los estados mentales pues la existencia de éstos sí depende de un sujeto que los experimenta (Searle, 2005). En adelante, recurriremos a estas dos distinciones para orientar este análisis.

⁴ El término “*qualia*” (plural de “*quale*”) fue propuesto por C. I. Lewis en 1929. Se refiere a las propiedades cualitativas de los estados mentales los cuales han sido caracterizados como estados reales y de acceso exclusivo por parte de quien los experimenta (De Brigard, 2017).

2.2. EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES EN EL CONTEXTO AMPLIO DE LAS CIENCIAS PSICOLÓGICAS

Pese a la gran diversidad de teorías y tradiciones que buscan explicar las emociones (Scarantino, 2015) es posible afirmar que la comprensión de estos afectos ha estado fuertemente influida por la tensión entre naturaleza y cultura que ha caracterizado el estudio del comportamiento humano. Es así como, la investigación sobre este fenómeno ha ido transitando durante las últimas cinco décadas desde una posición eminentemente biologicista a otra de tipo psicológica. En los años setenta surgieron aproximaciones innatistas centradas en lo que se suele denominar como el componente “reactivo” o “conductual” de las emociones (Ekman y Friesen, 1971; Ekman y Oster, 1979). Posteriormente dichas propuestas fueron cuestionadas por una gran cantidad de trabajos que documentaron el carácter social y cultural de estos estados mentales (p.e. Belli, 2011; Boiger *et al.*, 2018; Gendron *et al.*, 2014; Lim, 2016; Mascolo *et al.*, 2003). Paralelamente la investigación sobre este fenómeno ha sido abordada tanto por la neurociencia (p.e. Damasio, 1999; Le Doux, 1998) como por aproximaciones “cognitivas” (p.e. Solomon, 1976; Lazarus, 1991). Sin embargo, en las últimas décadas ha surgido una evidencia importante que muestra que estos estados mentales corresponden a construcciones psicológicas condicionadas, por cierto, por los contextos socioculturales (Barrett y Russell, 2015; Barrett, 2018). Sobre estos últimos antecedentes profundizaremos más adelante.

Por otra parte, es importante señalar que la coexistencia en la literatura de diferentes aproximaciones como las mencionadas en el párrafo anterior hace que este campo sea difícil de asimilar. A lo anterior habría que agregar la amplitud con que en ocasiones se utiliza la categoría “afectividad”. Al respecto, creemos conveniente señalar que la palabra “afecto” hace referencia a una amplia variedad de estados mentales de naturaleza cualitativa tales como los estados de ánimo, la motivación, los sentimientos o las emociones (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Sin embargo, no es extraño encontrar los términos “emoción” o “emocional” utilizados como sinónimo de “afecto” o “afectivo” respectivamente (p.e. Oatley, 2004; Sroufe, 2000) cuestión que puede inducir a confusión. Además, el significado gramatical de los términos “afecto” o “afectivo” refiere especialmente a reacciones como el cariño, el amor o similares, acepción que también ha sido utilizada en la literatura psicológica.

Pese a lo anterior, es posible observar coincidencia en relación a varios elementos que caracterizan a las emociones. Éstas pueden ser descritas como hechos mentales que: a) tienen una breve duración y mayor intensidad en comparación a otros afectos (Ekman, 1992; Linnenbrink & Pintrich, 2002); b) por estar compuesta por dos dimensiones: valencia e intensidad (Barret, 2018); c) por surgir de manera espontánea (Le Doux, 1998); d) porque se experimentan en el cuerpo (Damasio, 1999; Fuchs, 2013; James, 1884; Nummenmaa *et al.*, 2014); e) por manifestarse con diferente grado de consciencia (Goleman, 1996; Salovey & Mayer, 1990); y f) porque cuentan con intencionalidad (Barrett *et al.*, 2007; Russell, 2009).

Hechas estas precisiones, a continuación nos detendremos en una de las teorías más recientes sobre las emociones que ha cobrado fuerza con base en la evidencia.

2.3. LA TEORÍA DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA

Para comprender esta teoría es importante considerar que en nuestra cultura se encuentra arraigada la idea de que las emociones son fenómenos discretos y claramente distintos a otros fenómenos mentales. De la misma forma que en relación al “mundo externo” hacemos

la diferencia entre una “montaña” y un “elefante”, en el “mundo interno” distinguimos entre, por ejemplo, una “emoción” y un “pensamiento”. Esta forma de entender la mente, arraigada al sentido común desde hace milenios, corresponde a una teoría intuitiva, de tradición esencialista, denominada “teoría de las facultades”, que concibe la mente como una colección de facultades separadas e independientes entre sí cuyas características particulares son innatas o genéticas. Sin embargo, existe una segunda teoría intuitiva, no tan conocida, denominada como la “construcción psicológica” que plantea que los diversos fenómenos mentales surgen producto de elementos comunes o de “dominio general” (Barrett & Russell, 2015; Barrett, 2018).

En un extenso proceso de investigación se ha obtenido una robusta evidencia de que no existen “huellas” o marcadores (faciales, cerebrales, neuronales u otros) que permitan a cualquier observador identificar emociones, ya sea propias o de otra persona, concluyéndose que estos estados mentales carecen de una realidad objetiva⁵ (Barrett, 2004, 2006, 2017, 2018; Barrett *et al.*, 2007; Barrett y Russell, 2015; Duncan y Barrett, 2007). A diferencia de lo que se suponía, se ha encontrado que no existe homogeneidad en el surgimiento de emociones sino todo lo contrario: lo que hay es una amplia variabilidad.

Para entender esta variabilidad es importante considerar que el cerebro funciona como un simulador que realiza predicciones. Para lograrlo, utiliza un “sistema de conceptualización” desarrollado desde los primeros años de vida fruto de la interacción que cada persona sostiene con su contexto más cercano. Dicho sistema constituye la principal herramienta para otorgar significado a las entradas sensoriales que producen los exteroceptores lo cual permite, en último término, predecir (y explicar) lo que está ocurriendo momento a momento en el medio externo (Barrett, 2018). A su vez, el cerebro también organiza y le da sentido a la información que proviene de aquellas sensaciones que se activan en el cuerpo fruto de su movimiento voluntario e involuntario. Este tipo de señales son producidas por una “red interoceptiva”, intrínseca al cerebro y análoga a aquellas producidas por nuestros exteroceptores y que, como resumen, arrojan información sobre el nivel de agrado o desagrado que se está experimentando en cada momento. Técnicamente, esta actividad global se ha denominado como “afecto nuclear” (“core affect”) el cual puede ser caracterizado por las dimensiones “valencia” e “intensidad” (Barrett, 2018; Barrett y Russell, 2015). El sistema de conceptualización realiza los mismos procesos de predicción y contraste que se han descrito anteriormente para el medio externo. Es decir, en su funcionamiento por defecto el cerebro simula sensaciones en función del sistema de conceptualización que hemos conformado durante nuestra historia y en función de lo que está ocurriendo en cada escenario que vivimos (Barrett, 2018).

Cabe destacar que pese a que ambos tipos de señales descritas actúan de manera integrada, la mayor parte de la veces la interocepción influye más que la exterocepción en la interpretación que hacemos del mundo y, por ende, en la manera como nos comportamos (Barrett, 2018). Por ejemplo, podemos percibir un perro como un ser amigable y cariñoso o bien percibirlo como peligroso y amenazante, dependiendo de nuestra experiencia con este tipo de animales. Asimismo, esta teoría plantea de manera congruente a lo propuesto por Damasio (1999) que el afecto está en la base de las decisiones que tomamos (Barrett,

⁵ Al respecto se ha hecho referencia a la “paradoja de la emoción”, esto es, que mientras la ciencia no ha logrado encontrar datos objetivos que respalden la existencia de las emociones, las personas en cambio sí pueden reconocerlas con facilidad (Barrett, 2006).

2018). Así, “El cerebro humano está estructurado anatómicamente para que ninguna decisión o acción pueda estar libre de la interocepción y del afecto, sea cual sea la ficción que nos contemos sobre lo racionales que somos” (Barrett, 2018, p. 113). Debido a esto, se plantea que la actividad interpretativa es solo un subproducto del afecto. Como ejemplo de lo anterior, Barrett hace referencia a que cuando nuestra consciencia no cuenta con explicaciones sobre las sensaciones de agrado o desagrado que experimentamos (afecto), “proyectamos” dicha información al mundo externo, interpretándola como proveniente de éste y no en función del estado interno como efectivamente ocurre. Tal fenómeno ha sido denominado como “realismo afectivo” y se caracteriza por hacernos pensar que los eventos del mundo son en sí mismos negativos o positivos y no como consecuencia de nuestro estado efectivo (Barrett, 2018). Es en este mismo sentido que resulta difícil establecer una dicotomía entre “cognición” y “afecto”.

Desde esta teoría, las emociones están lejos de ser entendidas como fenómenos discretos y objetivos que “surgen” en reacción a algún estímulo del medio. Éstas constituyen predicciones sobre la “realidad” las cuales son efectuadas por el sistema de conceptualización, recurriendo a “casos” de emociones que cada persona ha “coleccionado” durante su vida. Por consecuencia, no detectamos emociones en un rostro ni las reconocemos en nosotros en base a una pauta fisiológica. Lo hacemos “prediciendo y explicando el significado de esas sensaciones basándonos en la probabilidad y la experiencia. Esto ocurre cada vez que oímos una palabra de una emoción o nos enfrentamos a una serie de sensaciones” (Barrett, 2018, p. 146). De esta forma, los indicadores “observables” que se suelen utilizar para hacer referencia a una emoción están sujetos a una gran variación. Por este mismo motivo esta teoría considera las emociones como construcciones psicológicas y, por ende, su realidad solo se puede estimar en perspectiva de primera persona. Por último, es importante destacar que en dichas construcciones es posible inferir la presencia de las dos dimensiones que hemos descrito en el apartado anterior.

Por otra parte, el carácter situado y construido de las emociones ha llevado a cuestionar desde esta teoría el uso solo de palabras emocionales para describir estados mentales (Barrett, 2004, 2018; Lieberman, 2019). Las palabras emocionales no representan, tal como suele suponerse, respuestas fisiológicas u otro tipo de reacciones predefinidas ni tampoco determinado tipo de significados, sino que éstas son utilizadas por cada persona en función de los propios aprendizajes idiosincráticos.

2.3.1. Teoría de la emoción construida y los significados

Los significados han pasado a constituirse en un elemento central en el estudio de la cognición (Pozo, 2006) pues permiten entender el comportamiento humano de manera articulada con el contexto socio cultural. Fruto del intercambio con la comunidad a la que se pertenece, las personas elaboran versiones normativas que les permiten entender el mundo y la realidad cultural en que viven. A su vez, estos significados son constantemente revisados y reconstruidos a través de un proceso de negociación con quienes se interactúa cotidianamente. Es decir, los significados permiten que las personas entiendan la realidad en que viven pero, al mismo tiempo, son utilizados como herramientas que permiten transformar dicha realidad (Bruner, 1991). Desde la teoría de la emoción construida, el afecto nuclear está a la base de la generación de los significados. Éste provoca que con apoyo de la conceptualización que nos proporciona nuestra cultura interpretemos una

determinada situación de una forma u otra. Producto de la experiencia, el cerebro maneja un modelo sobre cómo será el mundo en el siguiente instante, para lo cual utiliza conceptos obtenidos de nuestro contexto sociocultural. “En cada momento de vigilia, el cerebro utiliza la experiencia pasada, organizada en forma de conceptos, para guiar nuestros actos y dar significado a nuestras sensaciones” (Barrett, 2018, p. 166). Asimismo:

Las emociones son significados. Explican nuestros cambios interoceptivos y los sentimientos afectivos correspondientes en relación con la situación. Son una receta para la acción. Los sistemas cerebrales que implementan conceptos, como la red interoceptiva y la red de control, son la biología de la creación de significado (Barrett, 2018, pp. 167-168).

2.4. APORTES DE LA PSICOTERAPIA HUMANISTA

Considerando lo visto hasta ahora resulta fundamental hacer referencia al aporte realizado desde los años sesenta del siglo pasado por el enfoque de psicoterapia denominado comúnmente como “humanista” el cual ha documentado la función de la dimensión fenomenológica sobre el conocimiento de uno mismo y del entorno. Este enfoque ha mostrado la relación entre fenómenos como el sentir, el cuerpo, los significados y la autoconciencia. Para efectos de este trabajo, revisten especial interés la labor realizada por Eugene Gendlin y el aporte de la terapia gestáltica.

Eugene Gendlin ha documentado como a través de la focalización gradual de la atención en ciertas sensaciones corporales (focusing) es posible acceder a contenidos especialmente significativos para quien las experimenta y que antes permanecían velados a la consciencia. Este proceso puede caracterizarse como una mutación que va desde una “sensación sentida” a un “significado” (Gendlin, 1999), es decir, desde una información obtenida a través de un formato sentido corporalmente (dimensión fenomenológica) e implícito, a una de formato simbólico (dimensión representacional) y explícito. Por su parte, la terapia gestáltica pone su acento en el desarrollo de consciencia de uno mismo (autoconciencia) la cual, básicamente, puede fomentarse a través de una actitud orientada a prestar atención en el presente y a lo experimentado en el cuerpo (Naranjo, 1995). Desde esta práctica, se ha visto que el aumento de la autoconciencia promueve el desarrollo de un comportamiento más sano puesto que, dentro de otras cosas, potencia una mayor flexibilidad intra e interpersonal para afrontar los diversos desafíos (Lathner, 1978; Naranjo, 1995). Para comprender este aumento de flexibilidad, es necesario considerar que fruto de experiencias tempranas, vividas principalmente con sus cuidadores, las personas aprenden a dejar fuera de su consciencia algunas señales corporales, perdiendo el “contacto” con el entorno. Esta situación provoca un comportamiento estereotipado y rígido ante episodios análogos a las que originaron el problema. Pese a lo anterior, es posible recuperar el contacto en base al cultivo de la actitud ya descrita (Naranjo, 1995). Bajo esta perspectiva lo que se busca es un aprendizaje específico que en términos prácticos puede ser fomentado, dentro de otras formas, a través del contacto cara a cara con otra persona que ya ha desarrollado dicha actitud (Naranjo, 1995).

Resumiendo, desde el enfoque humanista se ha documentado la estrecha conexión entre aspectos propios de la dimensión fenomenológica con aquellos propios de la dimensión representacional. Por otra parte, se ha entregado evidencia sobre los beneficios de la atención

al presente y la experiencia sentida corporalmente para el bienestar individual. Es así como, la atención precisa de las sensaciones sentidas en tiempo presente constituye un método y un indicador para lograr los objetivos deseados (Lathner, 1978; Naranjo, 1995). Cabe destacar finalmente que procesos análogos a los que hemos hecho mención en este apartado han sido foco de interés en la actualidad (Arnold *et al.*, 2019; Price & Hooven, 2018).

2.5. CONOCIMIENTO, TEORÍA DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA Y EL ENFOQUE HUMANISTA

Tanto la teoría de la emoción construida como los enfoques terapéuticos revisados identifican, en relación al ámbito afectivo en general y a las emociones en particular, una íntima articulación entre sensaciones corporales y significados. Sin embargo, ambas posiciones son muy diferentes entre sí. La teoría de la emoción construida entrega una explicación sobre estos estados mentales en “perspectiva de tercera persona”. A través de esta teoría podemos conocer representacionalmente y de manera “objetiva” cómo el cerebro construye una emoción. Por su parte, las corrientes terapéuticas mencionadas fomentan un conocimiento que contribuye a que las personas reconozcan su experiencia sentida y en “perspectiva de primera persona”. No obstante lo anterior, la teoría de la emoción construida ha logrado dilucidar que la existencia de estos estados mentales es subjetiva y por ende solo se puede acceder a éstas en perspectiva de primera persona. Esta situación genera un nudo difícil de desatar puesto que, para conocer científicamente una emoción, en perspectiva de tercera persona, es necesario recurrir primero a reportes realizados en perspectiva de primera persona. Es así como en el intento de explorar estos estados mentales se tensionan dos formas contrapuestas de concebir el conocimiento: una que prevalece y que es hegemónica en nuestra cultura, y otra sobre la cual solamente durante el último tiempo hemos comenzado a prestarle atención de manera sistemática (p.e. Berman, 1987; Damasio, 1999; Gardner, 2016; Lara y Enciso, 2013; Salovey & Mayer, 1990; Varela, 2000). Sin embargo, las posibilidades de una aproximación en “perspectiva de tercera persona” son diametralmente diferentes a las de una aproximación en “perspectiva de primera persona”. En este sentido, es preciso preguntarse ¿Qué tipo de conocimiento sobre las emociones podría traer beneficios directos para el trabajo de los profesores?, ¿Un conocimiento en “perspectiva de tercera persona” que les permita comprender cómo el cerebro construye estos estados mentales; o un conocimiento que favorezca a que los docentes reconozcan en “perspectiva de primera persona” sus propias emociones, de tal forma que puedan utilizarlas para comprender y manejar de mejor forma los distintos eventos que ocurren en su trabajo? Y si concordamos con la segunda alternativa, ¿De qué forma la investigación podría contribuir a este propósito?

3. EMOCIONES DE PROFESORES A LA LUZ DE LA FILOSOFÍA DE LA MENTE, LA TEORÍA DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA Y LA PSICOTERAPIA HUMANISTA

Tal como hemos visto, las emociones pueden ser entendidas como predicciones constituidas por “configuraciones” o “totalidades” subjetivas de naturaleza representacional/fenomenológica. Representacional, porque éstas siempre son interpretaciones “sobre algo” y fenomenológica porque a la base de estos estados mentales hay una información cualitativa que se siente. Sin embargo, es importante destacar desde la perspectiva de quien

vivencia una emoción (en “perspectiva de primera persona”) el corazón de estos afectos es de tipo fenomenológico, ya que éstos son construidos a partir de sensaciones que de manera implícita o explícita se sienten en el cuerpo (afecto nuclear).

Sin embargo, la indagación realizada en este campo no ha profundizado de manera equilibrada en los elementos representacionales y fenomenológicos de las emociones de los profesores. Por una parte, las investigaciones llevadas adelante bajo un enfoque cualitativo se han focalizado principalmente en elementos propios de la dimensión representacional, es decir, en los significados o interpretaciones asociados a las emociones. Por otra parte, si bien los estudios efectuados desde aproximaciones “cognitivas” asumen que las emociones son “evaluaciones”, éstos no han ahondado en una descripción de lo que aquello implica. Es así como en este campo no se ha desarrollado una indagación pormenorizada de los elementos propios de la dimensión fenomenológica, salvo en muy pocos casos en que se ha explorado sobre la valencia. No se ha ahondado en cuestiones centrales relacionadas con esta dimensión, como, por ejemplo, en las sensaciones y/o experiencia corporal o en la conexión entre estos aspectos y aquellos de orden representacional, cultural, biográfico o de otro tipo. En este sentido es posible plantear que los estudios sobre esta materia han estado marcados por un fuerte “sesgo representacional”, una omisión que ha impedido documentar la presencia de la dimensión característica de estos estados mentales.

Con la expresión “sesgo representacional” no hacemos referencia a las restricciones que emanan de las características representacionales propias del lenguaje y del discurso para estudiar los afectos, cuyo desafío metodológico ha sido asumido por el “giro afectivo” (Lara y Enciso, 2013). Por otra parte, la explicación última de este sesgo no debiera buscarse en el ámbito educativo sino muy posiblemente en la concepción de la mente como computación de símbolos fomentada por el cognitivismo (Gardner, 1987; Varela, 2000); o incluso en la dicotomía entre cuerpo y mente propuesta por el “dualismo cartesiano” (Berman, 1987). De alguna u otra forma, es posible pensar que estas concepciones continúan ejerciendo influencia pese al lugar protagónico que los actuales postulados sobre la actividad mental o la construcción de la realidad otorgan a la fenomenología y al cuerpo (Varela, 2000; Bourdieu, 1977).

A su vez, resulta razonable plantear que esta manera parcial de estudiar las emociones de los profesores se ha visto favorecida, independientemente del enfoque que se ha utilizado, por el uso de palabras emocionales (pe. “pena”, “rabia”, “emociones”) como única manera para describirlas, situación que incluso ha llevado a señalar que estos trabajos tratan solo sobre el “vocabulario emocional” de los participantes (Saric, 2015). Es muy posible que esta práctica se explique porque en los investigadores predomina la “teoría de las facultades” y suponen que las emociones son hechos que tienen una realidad objetiva. Como sea, la utilización de esta manera de describir estos afectos ha sido un impedimento para poder documentar las dos dimensiones que hemos descrito. Dicha práctica se extiende hacia otras líneas de investigaciones afines, tal como ocurre por ejemplo con aquéllas sobre inteligencia emocional, regulación emocional y labor emocional cuyos estudios psicométricos utilizan reactivos elaborados en función de palabras emocionales. Es el caso de la Escala TTMS-24 de Salovey y Mayer traducida al castellano (Espinoza-Venegas y cols., 2015) que incluye afirmaciones como: “A veces puedo decir cuáles son mis emociones” o “Cuando estoy muy triste pienso en los placeres de la vida”.

La utilización de etiquetas como forma exclusiva de describir estos afectos ha sido un obstáculo para que los investigadores puedan documentar las dos dimensiones de la mente.

Dejar atrás dicha práctica permitiría mostrar el efecto que juega la fenomenología en la actividad docente y, particularmente, el lugar que le cabe en ésta al cuerpo experimentado. Un ámbito de la actividad mental sobre el cual la formación inicial solo se ha aproximado parcialmente pese a la relevancia que es posible estimar para cuestiones tan concretas como la gestión que se realiza en aula, las relaciones con los estudiantes o la salud mental de los profesores o bien para de aspectos como la pedagogía contemplativa (Winans & Dorman, 2016), la pedagogía crítica (McLaren, 2005), el desarrollo de la autoconsciencia (Naranjo, 1995).

Es importante relevar que existen diversos trabajos en el área educativa, realizados bajo una comprensión fenomenológica, que estudian el cuerpo en función de cómo éste es percibido en el espacio interpersonal, gestual o no verbalmente; o bien, a través de lo que se ha denominado como corporeidad, es decir, en relación a una sensibilidad que, de manera amplia, articula al cuerpo con el sujeto y la cultura (Alibali & Nathan, 2012; Arévalo e Hidalgo, 2015; Bolívar *et al.*, 2016; Elbaz-Luwisch, 2004; González-Calvo & Martínez-Álvarez, 2018). Sin embargo, tales aproximaciones no coinciden necesariamente con la forma en que lo hemos planteado en este trabajo, es decir, en base a la experiencia sentida, “interoceptivamente”.

No obstante lo anterior, y como una forma de aproximarnos un poco más a lo que estamos planteando, resulta interesante hacer referencia al trabajo realizado por Estola y Elbaz-Luwisch (2003), sobre las narrativas que los profesores realizan de sus cuerpos. Estas investigadoras plantean que la enseñanza es en sí misma una práctica encarnada (“embodied activity”)⁶ y que el postmodernismo comete el mismo error que el dualismo cartesiano al reducir el cuerpo solo al discurso, es decir, separando cuerpo y mente. Dentro de sus resultados destaca lo que ellas denominaron como “posición de escucharse a uno mismo” la cual muestra que durante la enseñanza los maestros suelen entender ciertas cuestiones de manera corporal antes de hacerlo a nivel conceptual. A ello las autoras denominan como escuchar las “voces del cuerpo” señalando, además, que estas “voces” le permiten no solo “escucharse a sí mismo” sino también a los demás. Es justamente sobre este punto que la investigación en emociones de profesores no ha incursionado en profundidad. Cabe destacar que en dicho estudio los participantes solían utilizar expresiones metafóricas para describir lo que sentían.

La descripción del cuerpo experimentado es infrecuente en los estudios sobre emociones de profesores y cuando así ocurre es común que sea reportada de esa manera, sin que los entrevistadores busquen mayor precisión. Así, por ejemplo, Hargreaves (2001, p. 1073) muestra que un profesor señaló “sentir que la adrenalina comenzaba a subir” para describir su rabia. En otro estudio una profesora describe que la excesiva demanda de los estudiantes provocaba que los “pelos se le pusieran de punta” y que ante tales situaciones las cosas negativas parecieran ser del “porte de una montaña” (Estola & Syrjälä, 2002, p. 60). Asimismo, en otra investigación observamos la expresión “esto es como darse contra la pared” para hacer referencia a la frustración experimentada por una profesora en un contexto de trabajo con la diversidad (Poblete-Christie *et al.*, 2019, p. 4). Por último, es destacable que la misma expresión “escuchar las voces del cuerpo” adoptada por las

⁶ La expresión “embodied activity” refiere necesariamente al término “embodiment” (cognición corporizada), el cual apunta a diversas aproximaciones que buscan superar los supuestos representacionales instalados por el cognitivismo, planteando que la actividad mental excede los límites del individuo, se despliega de manera situada y donde el cuerpo cumple un rol fundamental (Gardner, 1987; Varela, 2000).

autoras del trabajo que hemos descrito es también una metáfora (Estola y Elbaz-Luwisch, 2003, p. 714).

Aunque en el ámbito educativo el lenguaje metafórico ha sido objeto de análisis para estudiar la experiencia emocional (Mellado *et al.*, 2013), pensamos que éste no es del todo compatible con la lógica de nuestro planteamiento. Si bien este tipo de expresiones pueden ser de utilidad para una primera aproximación, una descripción concreta permite mostrar de manera precisa las sensaciones que se sienten en el curso de una emoción. Tal como se ha documentado desde la psicoterapia humanista, la atención al cuerpo experimentado contribuye al reconocimiento de sensaciones, lo cual además favorece la construcción de descripciones precisas sobre éstas. Asimismo, cuando las personas “hacen contacto” con lo que experimentan pueden comprender con facilidad el motivo de lo que sienten. Es decir, acceden más fácilmente a los significados que están en el origen de lo que sienten (Naranjo, 1995) y que suele cursar fuera de la consciencia. En este sentido, el focusing de Gendlin (1999) puede entenderse como una descripción metódica sobre cómo funcionan las “voces del cuerpo” referidas por Estola y Elbaz-Luwisch (2003), mostrando que, literalmente, el cuerpo no tiene “voz” ni tampoco “habla”. Y en el caso específico de la vivencia emocional, que las señales entregadas por el cuerpo pueden informar más que solo sobre el nivel de agrado o desagrado que se experimenta. A su vez, cuando las personas identifican en el “aquí y el ahora” los significados que surgen con sus emociones están en condiciones de “confirmar” o “cuestionar” instantáneamente, a través de reacciones no verbales, la información que pueden llegar a “transmitir” sobre tales interpretaciones (Naranjo, 1995). Y para realizar aquello recurren a procesos que la literatura ha descrito como regulación emocional (Gross, 1999) y/o labor emocional (Hochschild, 2008), ambas maniobras que evidentemente tienen consecuencias sustantivas sobre el trabajo educativo. Al respecto, resulta interesante el planteamiento de Tsang (2014), cuyo trabajo si bien apunta a los efectos emocionales que tienen las políticas de rendición de cuentas sobre los docentes, ha señalado que las emociones de dichos actores no deben ser entendidas solo en base a tales factores sino también en relación a otros de orden individual, rescatando su carácter construido y la condición de los profesores como agentes reflexivos. Asimismo, señala que para lograr una aproximación acabada es necesario considerar la habilidad de los docentes para actuar sobre tales afectos. Es justamente en esta línea que el direccionamiento de la atención al cuerpo experimentado es una forma viable para lograr descripciones detalladas de las emociones que experimentan los profesores así como también de las maniobras que realizan sobre estas últimas. Cabe recordar que el nivel de detalle con que las personas describen sus emociones es objeto de interés hoy en día en el contexto de la psicología básica, utilizando para ello al concepto de “granularidad emocional” o “diferenciación emocional”, observándose, por ejemplo, que esta variable está negativamente relacionada con el despliegue de estrategias desadaptativas ante altos niveles de angustia (Kashdan *et al.*, 2015) y positivamente relacionada con la predicción de bienestar personal (Lennarz *et al.*, 2018). Por último, resulta pertinente consignar el aporte metodológico que ha surgido bajo el alero de la neurofenomenología para explorar en detalle, (“de manera microfenomenológica”), el tipo de registros a los que estamos haciendo referencia (Valenzuela, 2017).

Finalmente, es importante relevar que la descripción de los aspectos fenomenológicos y corporales permitiría documentar el “tipo de conocimiento” al que es posible acceder a través de estos afectos. Esta inquietud ha sido planteada de alguna u otra forma a través de

conceptos como “conocimiento emocional” (Zembylas, 2005a), “comprensión emocional” (Denzin, 1984 en Hargreaves, 1998a), “profesor intuitivo” (Atkinson y Claxton, 2010), entre otros. Tal como lo hemos sugerido más arriba, dicho “tipo de conocimiento” consiste en la habilidad para recurrir a las sensaciones corporales contenidas en las emociones como manera de acceder a los significados que están en su centro, lo cual además, permite ejercer un control voluntario sobre la expresión de dichos afectos y sobre la disposición a la acción que automáticamente éstos producen. Se trata de un tipo conocimiento cuya principal diferencia con la actividad representacional propia de pensamiento es de “formato” y no de “contenido”. Además, es principalmente de naturaleza procedimental y, en el sentido científico más tradicional, “empírico”, pues surge a la consciencia a partir de sensaciones. Adicionalmente a lo señalado y considerando la función que cumple la sensorialidad sobre este “tipo de conocimiento”, resulta importante destacar que éste se encuentra fuertemente emparentado con el “conocimiento en la acción” descrito por Donald Schön (2010) el cual constituye la base para la formación de profesores reflexivos (Perrenoud, 2010). Es así como, resulta razonable estimar que la descripción de los aspectos que hemos señalado podría contribuir a documentar la función epistémica que cumplen las emociones en la labor pedagógica y el malestar o bienestar que experimentan los profesores en su trabajo (Cornejo, 2012; Tsang, 2014).

4. CONCLUSIONES

La reflexión que hemos realizado ha permitido analizar el trabajo investigativo efectuado en torno a las emociones de los profesores. Si bien se trata de un campo amplio y sobre el cual existe un trabajo sostenido y creciente desde hace un poco más de dos décadas, éste análisis ha documentado un desfase importante que existe entre esta área y lo avanzado en un contexto más amplio en torno a la comprensión de las emociones. Considerando el marco conceptual utilizado, ha sido posible mostrar la presencia de un sesgo representacional, transversal a los diferentes enfoques que han abordado el tema, que impide profundizar en el elemento nuclear que caracteriza a la experiencia emocional, cual es la fenomenología y la experiencia corporal. A nuestro juicio se trata de un problema que obstaculiza de manera importante la comprensión de estos estados mentales cuyo influjo es central para la actividad que realizan las y los profesores. Por último, es importante destacar que el análisis que hemos realizado ha permitido exponer dos cuestiones estrechamente relacionadas entre sí y que a nuestro entender no han sido totalmente resueltas: la descripción detallada de las emociones de profesores y la caracterización del tipo conocimiento que éstas pueden llegar a propiciar. Finalmente, cabe destacar que la propuesta que hemos sugerido no pretende retratar la fenomenología propiamente tal de estos afectos puesto que dicha dimensión se encuentra “encriptada” en la subjetividad de los profesores. Tampoco desconoce el influjo que ejerce el entorno cultural sobre estos estados mentales sino que más bien busca enriquecer su descripción mostrando su carácter “encarnado”. Lo que sí pretende es ampliar los parámetros que se han utilizado en este campo para caracterizar dicha vivencia, un desafío que aspira en último término a disminuir la brecha que separa al sistema educativo de un tipo de conocimiento que consideramos prioritario para nuestra época.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alibali, M. & Nathan, M. (2012). Embodiment in Mathematics Teaching and Learning: Evidence From Learners' and Teachers' Gestures. *Journal of the Learning Sciences*, 21(2), 247-286. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.61144>
- Arévalo, A. y Hidalgo, F. (2015). Corporalidad docente: un abordaje para aproximarse a la subjetividad del profesorado del sistema escolar chileno. *Revista Corpografías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 2(2) 162-179. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.corpo.2015>
- Arnold, A., Winkelman P. & Dobkins, K. (2019). Interoception and Social Connection. *Frontiers in Pshychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02589>
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2010). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- Barrett, L. & Russell, J. (2015). *The Psychological construction of emotion*. The Guilford Press.
- Barrett, L. (2004). Feelings or Words? Understanding the Content in Self-Report Ratings of Experienced Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 266-281. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.266>
- _____. (2006). Solving the Emotion Paradox: Categorization and the Experience of Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20-46. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- _____. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 12(1), 1-23. <https://academic.oup.com/scan/article/12/1/1/2823712>
- _____. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Barrett, L., Mesquita, B., Ochsner, K. & Gross, J. (2007). The Experience of Emotion. *Annual Review of Psychology* (56), 373-403. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085709>
- Belli, S. (2011). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Theoria*, 18(2), 15-42. <http://psicologiasocial.uab.es/ca/user/54>
- Berman, M. (1987). *El Reencantamiento del Mundo*. Cuatro Vientos.
- Boiger, M., Ceulemans, E., Leersnyder, de J., Uchida, Y., Norasakkunkit., V. y Mesquita, B., (2018). Beyond essentialism: Cultural differences in emotions revisited. *Emotion*, 18(8), 1142-1162. <https://doi.org/10.1037/emo0000390>
- Bolívar, O., Castro, J, Díaz, G. y Peñalosa, C. (2015). *Configuración de la corporalidad y corporeidad del docente en la regulación institucional del colegio y la universidad*. [Tesis de Magíster, Universidad Pedagógica Nacional], Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/812>
- Bosch, M. (2011). La intencionalidad que recuperó Bretano, *Actes del Primer Congrès Català de Filosofia*. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Filosofia. <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000221/00000066.pdf>
- Bourdieu, P. (1977). Remarques provisoires sur le perception sociale du corps. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 14, 51-54. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1977_num_14_1_2554
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bullough, R. & Pinnegar, S. (2009). The happiness of teaching (as eudaimonia): disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers and Teaching*, 15(2), 241-256. <https://doi.org/10.1080/13540600902875324>
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente. Un análisis psicosocial del bienestar/ malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* [Tesis de doctorado, Universidad de Chile]. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo_r%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chalmers, D. (1998/1999). *La mente consciente. En busca de una teoría fundamental*. Gedisa.

- Chen, J. (2015). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- _____. (2019). Research Review on Teacher Emotion in Asia Between 1988 and 2017: Research Topics, Research Types, and Research Methods. *Frontiers in Psychology*, 10, 1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01628>
- Damasio, A. (1999). *El error de descartes, la razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Day & Chi-Kin Lee (2011). *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change*. Springer.
- De Brigard, F. (2017). El problema de la conciencia para la filosofía de la mente y de la psiquiatría. *Ideas y Valores*, 66(3), 15-45. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v66n3Supl.65652>
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass.
- Duncan, S. & Barrett, L. (2007). Affect is a form of cognition: A neurobiological analysis. *Cognition and Emotion*, 21(6), 1184-1211. <https://doi.org/10.1080/02699930701437931>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, (6)3-4, 169-200
- Ekman, P. & Friesen, W. (1971). Constants across cultures in the face of emotions. *Journal of personality and social psychology*, 17(2), 124-129. <https://doi.org/10.1037/h0030377>
- Ekman, P. y Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual review of Psychology*, 30, 527-574. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.30.020179.002523>
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). How Is Education Possible When There's a Body in the Middle of the Room? *Curriculum Inquiry*, 34(1), 9-27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2004.00278.x>
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N. y Sáez-Carrillo, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139-147. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697-719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>
- Estola, E. & Syrjälä, L. (2002) Love, Body and Change: A teacher's narrative reflections, Reflective Practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 3(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/14623940220129870>
- Frenzel, A. (2014). Teacher Emotions: En R. Pekrun. & L. Linnenbrik-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions Education*, (pp. 494-519). Routledge.
- Frenzel, A. Goetz, T., Stephens, E., Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test. En P. Schutz. & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research. The impact on the teachers' live* (pp. 129-152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R. & Goetz, T. (2015). Teaching This Class Drives Me Nuts! - Examining the Person and Context Specificity of Teacher Emotions. *PLOS ONE*, 10(6), e0129630. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129630>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Fried, L., Mansfield, C. & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/2484>
- Frijda, N. H. (2001). The self and emotions. En Bosma, H. A. & Kunnen, E. S. (Eds.), *Identity and Emotion: Development Through Self-Organization*, (pp. 36-57). Cambridge.
- Fuchs, T. (2013). The Phenomenology of Affectivity. En K.W.M. Fulford, M. Davies, Richard G.T. Gipps, G. Graham, J. Z. Sadler, G. Stanghellini & T. Thornto (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy and Psychiatry* (pp. 612-631). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199579563.013.0038>.

- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Paidós.
- _____. (2016). *Estructura de la mente. Teoría de las Inteligencias múltiples*. Fondo de cultura Económica.
- Gendlin, E. (1999). *El focousing en psicoterapia: manual del método experimental*. Paidós.
- Gendron, M., Roberson, D., Vyver, van der J. & Barrett, L. (2014). Cultural relativity in perceiving emotion from vocalizations. *Psychological Science*, 25(4), 911–920. <https://doi.org/10.1177/0956797613517239>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Javier Vergara.
- González-Calvo, G. & Martínez-Álvarez, L. (2018). Los Diarios Corporales Docentes como Instrumentos de Reflexión y de Evaluación Formativa en el Prácticum de Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 185-204. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200185>
- Gross J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- _____. (1998a). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854 [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- _____. (1998b). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336, <https://doi.org/10.1080/1360312980010401>
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz Editores.
- Horgan, T. & Tienso, J. (2002). The Intentionality of Phenomenology and the Phenomenology of Intentionality. En D. J. Chalmers (Ed.), *Philosophy of Mind: Classical and Contemporary Readings* (pp. 520-533). Oxford University Press.
- Jackendoff, R. (1998). *La consciencia y la mente computacional*. Visor.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205. <https://www.jstor.org/stable/2246769?seq=1>
- Kashdan, T. Barrett, L. & McKnight, P. (2015). Unpacking Emotion Differentiation: Transforming Unpleasant Experience by Perceiving Distinctions in Negativity. *Current Directions in Psychological Science*, 24(1) 10–16. <https://doi.org/10.1177/0963721414550708>
- Keller, M., Frenzel, A., Goetz, T., Pekrun, R. & Hershey, L. (2014). Exploring teacher emotions: a literature review and an experience sampling study. En P. W. Richardson, S. A. Karabenick, and H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice*, (pp. 69–82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273-13>
- Lara, A. & Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(3), 101–119. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Lathner, J. (1978). *Fundamentos de la Gestalt*. Cuatro Vientos.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Le Doux, J. (1998). *The Emotional Brain*. Touchtone.
- Lennarz, H. Lichtwarck-Aschoff, A., Timmerman, M. & Granic, I. (2018). Emotion differentiation and its relation with emotional well-being in adolescents. *Cognition and Emotion*, 32(3), 651–657. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1338177>
- Lieberman, M. (2019). Boo! The consciousness problem in emotion, *Cognition and Emotion*, 33(1), 24-30. <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1515726>
- Lim, N. (2016). Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West. *Integrative Medicine Research*, 5(2), 105-109. <https://doi.org/10.1016/j.imr.2016.03.004>
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2002) Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model, *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2

- Mascolo, M., Fischer, K., y Li, J. (2003). Dynamic development of component systems of emotions: Pride, shame, and guilt in China and the United States. En R. J. Davidson, K. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Science* (pp. 375-408). Oxford University Press.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Melamed, A. F. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (49), 13-38. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18551075001.pdf>
- Mellado, L., Bermejo, M., Fajardo, M. y Borrachero, A. (2013). Las metáforas emocionales de los estudiantes de educación primaria y educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 281-290. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058022.pdf>
- Naranjo, C. (1995). *La vieja y la novísima gestalt. Actitud y práctica*. La Llave.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646-651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>
- Oatley, K. (2004). *Emotions: A Brief History*. Blackwell Publishing.
- Pekrun, R. & Linnenbrik-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions Education*. Routledge.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pozo, J. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Morata.
- Poblete-Christie, O., López, M. y Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykhé*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Price, C. & Hooven, C. (2018). Interoceptive Awareness Skills for Emotion Regulation: Theory and Approach of Mindful Awareness in Body-Oriented Therapy (MABT). *Frontiers in Psychology*, 9, 798. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00798>
- Russell, J. (2009). Emotion, core affect, and psychological construction. *Cognition and emotion*, 23(7), 1259-1283. <https://doi.org/10.1080/02699930902809375>
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Saric, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, (4), 10-26. https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/04-2015_teachers-emotions-a-research-review-from-a-psychological-perspective/
- Scarantino, A. (2015). The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science. En L. F. Barrett, M. Lewis & J. M. Havilant-Jones (Eds.), *Handbook of emotion* (pp. 3- 48). Guilford Express.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schutz, P. (2014). Inquiry on Teachers' Emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12, <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955>
- Searle, J. (2005). *Libertad y Neurobiología. Reflexiones sobre el libre albedrío, el lenguaje y el poder político*. Paidós.
- _____. (2017). *El misterio de la consciencia*. Paidós.
- Solomon, R. (1976). *The Passions: The Myth and Nature of Human Emotion*. Anchor Press, Doubleday.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. University Press.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

- Tsang, K. K. (2014). A Review of Current Sociological Research on Teachers' Emotions: The Way Forward. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 4(2), 241-256. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2014/6898>
- Uitto, M., Jokikkoko, K. & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Valenzuela-Moguillansky, C., Vásquez-Rosati, A. & Riegler, A. (2017). Building a Science of Experience: Neurophenomenology and Related Disciplines. *Constructivist Foundation*, 12(2), 132-138. <https://constructivist.info/12/2>
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen.
- Winans, A. & Dorman, E. (2016). Contemplative Engagement with Emotion: Embodied Strategies for Transformation and Change. En M. Zembylas & P. Schutz (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (pp. 95-109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_1
- Xu, Y. (2018). A Methodological Review of L2 Teacher Emotion Research: Advances, Challenges and Future Directions. En J. de D. Martínez (Ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 35-49). Springer https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_3
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>
- _____. (2005a). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>
- _____. (2005b). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.
- Zembylas, M. & Schutz, P. (Eds.) (2016). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_1

INVESTIGACIONES

Finalidades de los MOOC universitarios: aproximación desde un estudio multicaso

Purposes of university MOOCs:
an approach from a multi-case study

*Paloma Sepúlveda-Parrini^a, Paloma Valdivia-Vizarreta^a,
Pilar Pineda-Herrero^a*

^a Universidad Autónoma de Barcelona, España.
palomafernanda.sepulveda@autonoma.cat, paloma.valdivia@uab.cat,
pilar.pineda@uab.cat

RESUMEN

A doce años de su aparición, los MOOC continúan siendo una opción dentro del ámbito universitario, orientada a la democratización del conocimiento y acceso equitativo a la educación superior. Sin embargo, existe un vacío en la literatura respecto a las finalidades de las universidades al implementarlos. El presente estudio indaga de forma exploratoria las finalidades institucionales para implementar MOOC en dos universidades públicas de contextos diferentes. Se crearon categorías explicativas a partir de las entrevistas a 14 personas vinculadas al desarrollo de MOOC. Los resultados señalan que las finalidades en ambas universidades son: Innovación y desarrollo institucional, Internacionalización y posicionamiento de marca institucional, y Democratización del conocimiento. Se concluyó que las finalidades en cada universidad dependen principalmente de la trayectoria y visión institucional, el periodo de implementación de los MOOC, y las plataformas utilizadas.

Palabras clave: MOOC, educación a distancia, educación superior, universidad, democratización del conocimiento.

ABSTRACT

Twelve years after the appearance of MOOCs, they continue to be an option within the university environment, aiming at the democratization of knowledge and equitable access to higher education. Nevertheless, there is a gap in the literature regarding the purposes of universities when implementing them. The present study set out to research in an exploratory way the institutional purposes for implementing MOOCs based on two public universities from different contexts. Explanatory categories were created based on the interviews with 14 people linked to the development of MOOCs. The results indicate that the purposes in both universities are: Innovation and institutional development, Internationalization and institutional brand positioning and Democratization of knowledge. It was concluded that the purposes for implementing MOOCs in each university depended mainly on their institutional trajectory and vision, MOOC's time of implementation and the platforms used by the institutions.

Key words: MOOC, Distance education, Higher education, Universities, Democratization of knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

Desde su aparición en el año 2008, los *Massive Open Online Courses* (MOOC, por sus siglas en inglés), se han convertido en un fenómeno de alcance global (Escudero y Nuñez, 2017; Pappano, 2012). Las universidades los han incluido en sus programas de formación (Freitas, Morgan y Gibson, 2015; Zheng, Chen y Burgos, 2018), como parte de una nueva etapa en la que el binomio educación y tecnología están profundamente ligadas (Castaño, Garay y Maiz, 2017), en donde el uso y apropiación de las tecnologías educativas es percibido como sinónimo de innovación (Garrido, Contreras y Miranda, 2013), como una necesidad basada en la comunicación y en las exigencias laborales y académicas actuales (Flores-Lueg y Roig, 2016). Esto, ha implicado ampliar los límites de los espacios educativos con nuevos modelos de aprendizajes (Melo, Silva, Indacochea y Núñez, 2017). Ante ello, las universidades han de valorar la formación desde la masividad y ubicuidad propuesta por los MOOC (Liyaganawardena, Adams y Williams, 2013; Pili, Admiraal y Salli, 2018), así como analizar sus alcances, niveles y permanencia en la formación a lo largo de la vida (Zhu, Sari y Miyoun, 2018).

Los MOOC son cursos con una estructura orientada al aprendizaje, de carácter masivo y que, al admitir a un número de personas matriculadas, en principio ilimitado, buscan tener un alcance global; los cursos se encuentran alojados en una plataforma de Internet, y utilizan la red como medio principal de comunicación; son abiertos que ponen a disposición -de forma gratuita-, distintos materiales de aprendizaje para quienes se inscriban (Barman, McGrath y Stöhr, 2019; Ebner, Schön y Braun, 2020).

El crecimiento exponencial de personas matriculadas en las primeras versiones de MOOC hizo presagiar el interés por este nuevo modelo (López-Meneses, Vázquez-Cano y Román, 2015; Marginson, 2017). En el metaestudio sobre MOOC realizado entre los años 2014-2016 por Zhu *et al.* (2018), se observó que el promedio de matrícula era de 40 mil personas y que el número total de participantes de MOOC a nivel global solo en el año 2016 era de 58 millones de personas, 35 millones más respecto al año 2015. El periódico *El País* indica que durante el año 2018 hubo 11.400 cursos, implementados por 900 universidades, con más de 100 millones de estudiantes (Ferrer, 2019). Esta cifra podría aumentar aún más debido al efecto de la pandemia del COVID-19 a nivel mundial (Fernández-Martínez, Martín-Padilla, Luque de la Rosa y Eguizábal-Román, 2020), tras masificarse la alternativa online para los procesos educativos, luego de que abruptamente mil millones de estudiantes en el mundo dejaran de acudir a aulas presenciales (UNESCO, 2020). Como consecuencia, los MOOC se han consolidado como una alternativa más de aprendizaje virtual, que pasó de ser considerado como un “*tsunami*” educativo de moda, a un fenómeno al cual se debía atender (Fernández-Ferrer, 2017; Liyanaganawardena *et al.*, 2013). Pero ¿qué supone este fenómeno? Hay quienes auguran que su crecimiento seguirá siendo exponencial y que en un futuro no muy lejano puede generar el fin de las universidades tal como las conocemos en la actualidad (Ebner *et al.*, 2020; McCowan, 2017).

El análisis de la literatura identifica dos tendencias principales, de forma positiva y crítica. La primera sitúa a los MOOC como fenómeno disruptivo del quehacer universitario, que promueve la democratización del conocimiento y el acceso equitativo a la educación. Estas investigaciones se pueden agrupar en torno a tres ejes explicativos: (i) los MOOC como un fenómeno que influye en la resignificación del rol social de las universidades (Caballo, Caride, Gradañlle y Pose, 2014; Montoya, Arenas y Di Lorenzo, 2018), (ii) en tanto que

permiten el acceso equitativo a la educación superior (Bozkurt, Akgün-Özbek y Zawacki-Richter, 2017; Schmid, Manturuk, Simpkins, Goldwasser y Whitfield, 2015), y (iii) como parte de la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida (Alario-Hoyos, Hernández, Aramdo, Morales y Delgado, 2016; Fernández-Ferrer, 2017; Pomerol, Epelboin y Thoury, 2015). La segunda línea es crítica sobre el vínculo entre los MOOC y la democratización del conocimiento, desde el enfoque de la mercantilización hasta la presencia de ciertos factores que amplían la brecha de desigualdad entre sus participantes. Se han agrupado en tres bloques los aportes de las investigaciones que refuerzan este enfoque: (i) los factores de desigualdad presentes en los MOOC (Pouzevara y Horn, 2016; Liyanagunawardena *et al.*, 2013), (ii) sus altas tasas de deserción (Jacobsen, 2019; Naidu, 2019; Salmon, Pechenkina, Chase y Ross, 2017; Shapiro, Lee, Wyman, Li, Cetinkaya-Rundel y Canelas, 2017), y (iii) la mercantilización del fenómeno y los riesgos éticos para las universidades que los diseñan (Jessop, 2017; Márquez-Ramos y Mourelle, 2018; Schulze-Cleven y Olson, 2017).

El concepto de *democratización del conocimiento* es un eje transversal que relaciona a los MOOC con aspectos formativos, políticos y sociales en las universidades (McGrath, Stenfors-Hayes, Rox y Bolander, 2017). Por un lado, la alusión clave es que los MOOC promueven la democratización del conocimiento, porque facilitan la formación permanente de la población, posibilitando el acceso gratuito y sin obstáculos de matrícula a un público que de otra manera no podría acceder a estudios en determinadas universidades (Carver y Harrison, 2013). Por otro lado, la *internacionalización* es un concepto señalado como uno de los principales objetivos de las universidades en la implementación de MOOC (Knight y de Wit, 2018). Sin embargo, aún no se ha identificado una correlación significativa de su impacto en los indicadores clave de desempeño de las universidades (Zakharova, 2019).

A partir de este marco, el objetivo general es analizar las finalidades institucionales de los MOOC en la Universidad de Chile (UCH) y en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), e identificar aquellos elementos que expliquen el sentido y significados en la puesta en marcha de estos cursos en dos casos diferentes. Para ello, se formularon dos objetivos específicos, primero, analizar las diferencias y similitudes en las finalidades encontradas y, segundo, discutir a partir de los resultados obtenidos, los desafíos que presentan los MOOC en los contextos universitarios desde una mirada más amplia fundamentada en la teoría. Este estudio pretende contribuir a la problematización y necesaria reflexión al interior de las universidades sobre los para qué de la implementación de MOOC como un recurso específico, pero que está enmarcado en un fenómeno global y en expansión como lo es la educación virtual en las universidades.

2. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico fue cualitativo, de carácter exploratorio (Yin, 2018). Se utilizó el estudio de casos como método para comprender la particularidad y la complejidad de dos casos singulares, en circunstancias más globales (Stake, 1998). La elección del método de estudio de caso se justifica debido al foco puesto en las percepciones individuales de las personas que conforman los equipos MOOC de cada universidad, considerando a cada institución una unidad de análisis particular (Given, 2006) y porque la finalidad es explicar un fenómeno social en su contexto e identificar temas o categorías, más que probar relaciones o hipótesis (Hancock y Algozzine, 2006).

Tal como señala Pérez (1994), la selección de los casos estudiados no busca ser representativa con respecto al promedio estadístico del fenómeno estudiado. Sin embargo, se considera fundamental como criterio de validez para elegirlos, el equilibrio y la variedad en relación con el conjunto general (Stake, 1998). En este sentido, las universidades fueron seleccionadas, primero, al considerar la disponibilidad e interés de las instituciones y las personas en participar del estudio (Yin, 2018), y segundo, en función de criterios de similitud y disimilitud que permitieran analizar el tema desde diferentes perspectivas.

- Los criterios de similitud fueron: que implementen programas MOOC; institución con carácter público; líderes en sus contextos en la implementación de programas MOOC; con una posición similar en sus países de acuerdo con ranking académicos internacionales¹; y que dicten sus MOOC en castellano.
- Los criterios de disimilitud fueron: ubicación geográfica de cada universidad: Chile y España; área de gestión en la implementación: Programa Transversal de Educación (UCH) y Escuela de Postgrado (UAB); plataformas en donde se alojan los MOOC: Open edX (UCH) y Coursera (UAB); trayectoria de la universidad: UCH fundada en el año 1842 y UAB en el año 1968; y trayectoria en la implementación de MOOC: en la UCH desde el año 2017 y en la UAB desde el año 2013.

La selección de la muestra de personas de los equipos de las universidades se realizó según criterios de representatividad respecto de las áreas de trabajo y periodos de participación en la implementación de MOOC. Las áreas de trabajo representadas son: Docencia, Dirección, Comisión evaluadora, Diseño instruccional, Área tecnológica e Investigación. En todas las áreas, excepto en Docencia, se entrevistaron a la totalidad de personas vinculadas contractualmente a cada universidad en el área de MOOC. A ello, se sumaron personas vinculadas de forma esporádica a los MOOC: una persona en la UAB (área de Investigación) y dos en la UCH (área de Comisión evaluadora). En el caso del área de Docencia, el acceso a la muestra se realizó según el interés y disponibilidad de las personas. La muestra total fue de 14 personas.

Se tuvieron en cuenta criterios éticos para resguardar la confidencialidad de las personas que participaron en la investigación. Estas acciones incluyeron cartas formales de solicitud de participación, envío previo de las pautas de entrevistas y firma de consentimientos informados con compromiso de anonimización de la información producida y voluntariedad en la participación en el estudio durante todo el proceso.

En concordancia con la estrategia de entrevista, el instrumento seleccionado fue la pauta semiestructurada (Hancock y Algozzine, 2006), la cual fue validada por académicas de la UAB: *en contenido* por expertas en formación continua y modelos de calidad, y por expertas en educación y tecnología. Además, fue validada *en forma* con la realización de una entrevista piloto en cada contexto universitario. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 30 a 60 minutos. Se realizaron online (vía Skype) o presencial, según el lugar de residencia de cada persona; fueron grabadas, transcritas y posteriormente analizadas con ayuda de un software especializado.

¹ La UAB es posicionada por el QS World University Rankings 2020 en el puesto 193 del mundo y la segunda de España. El mismo ranking sitúa a la UCH en el puesto 208 a nivel mundial y segunda en Chile. (referencia: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>)

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El plan análisis de la información se realizó según la propuesta Yin (2018): (i) determinar categorías analíticas fundamentadas en la literatura; (ii) clasificar la información cualitativa producida en dichas categorías; (iii) contar el número de entrada de las categorías, buscando patrones y, (iv) vincular los análisis de las categorías y patrones creados a la luz de la literatura y teorías relevantes. El análisis de la información producida se realizó según el análisis categorial o de contenido: el agrupamiento categorial se hizo bajo un diseño mixto, en donde se combinó el análisis deductivo con el inductivo (Given, 2006). El proceso de codificación de las entrevistas se realizó con el software ATLAS.ti 8.4.2, considero el análisis de segmentos de contenidos, lo cual indujo la creación de categorías comunes según sus significados a partir del resumen e interpretación de la información producida (Hancock y Algozzine, 2006).

La categorización se realizó en tres fases de codificación: (i) abierta: desglose y agrupación de datos sin procesar, (ii) axial: identificación de conceptos, categorías y relaciones entre ellos y, (iii) selectiva: descripción de las categorías y su ubicación en relación con el fenómeno estudiado, permitiendo la producción de teoría, a través de la triangulación (Given, 2006). El trabajo considero el análisis de un total de 14 entrevistas transcritas, a partir de las que se generaron 6 categorías de análisis, codificando un total de 240 citas. Las categorías resultantes fueron: Innovación y desarrollo institucional, Internacionalización y posicionamiento de la marca institucional, Democratización del conocimiento, Proyecciones de la Universidad, Políticas institucionales y Organigrama y gestión institucional.

Las tres primeras categorías responden al objetivo general de la investigación, y permiten comprender cuáles son las finalidades de la implementación de MOOC en las universidades según las personas entrevistadas y cómo estas las han conceptualizado. Para interpretar los resultados de estas categorías, se planteó como objetivo de análisis realizar, primero un análisis al interior de cada categoría contrastando ambas universidades (intracategoría), y segundo un análisis de los elementos comunes o disímiles entre distintas categorías (intercategoría). En la Figura 1 se representan gráficamente estas categorías y su posición en el ámbito universitario.

La categoría (1) *Innovación y desarrollo institucional*, se grafica con una flecha bidireccional entre el recurso MOOC y la misma institución, esto indica una finalidad interna, en donde la implementación de MOOC asume un rol de fortalecimiento en la misma universidad. La categoría (2) *Internacionalización y posicionamiento de la marca institucional*, se grafica con una flecha unidireccional, en donde el recurso MOOC forma parte de una finalidad orientada hacia el exterior de la institución, en este caso al contexto social e internacional. Y finalmente, la categoría (3) *Democratización del conocimiento*, se grafica con una flecha bidireccional, que parte en los MOOC como recursos implementados en las universidades, pero que contribuyen a abrir la universidad a la sociedad, a través de un diálogo recíproco en que ambos contextos se benefician.

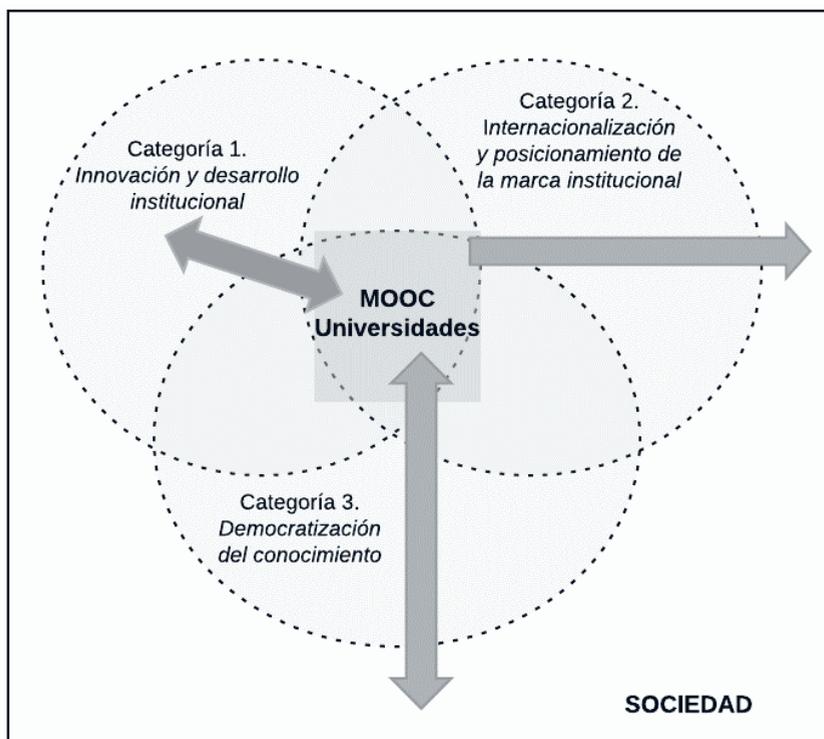


Figura 1. Categorías para el análisis de las finalidades institucionales sobre MOOC

Fuente. (elaboración propia).

3.1. ANÁLISIS INTRACATEGORÍA

3.1.1. Categoría: *Innovación y desarrollo institucional*

Esta categoría responde a la finalidad mayormente mencionada en la UAB: se codificaron 28 citas de las entrevistas realizadas. Por su parte, en la UCH se codificaron 14 citas de las entrevistas realizadas, siendo la segunda categoría más concurrida.

En la UAB los conceptos de desarrollo institucional e innovación son claramente definidos en las entrevistas. Por un lado, el desarrollo de la institución se vincula con la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, dentro de lo cual los MOOC junto con otras prácticas son bien vistas por la comunidad académica. Estos cursos representan estrategias que son coherentes con el desarrollo tecnológico actual y, además, presentan desafíos para los equipos docentes, sobre todo en términos tecno-pedagógicos, al ser una de las áreas en las que todavía se encuentra reticencia y escasa adopción, principalmente, por el profesorado con mayor trayectoria.

Por otro lado, la innovación es un concepto utilizado con mucha frecuencia. Las personas entrevistadas lo asocian a ideas como “vanguardia”, “ser disruptivos”, “destacar” o “atreverse”; considerándola como una cualidad y elemento distintivo de la UAB que se

debe reforzar, no solo a través de los MOOC, sino que en la actividad formativa en general. En este sentido, la implementación de MOOC responde a una orientación institucional que apunta a estar en la vanguardia de las transformaciones educativas internacionales. De hecho, la adscripción de la UAB a Coursera y el proceso de implementación de MOOC comenzó casi a la par con el surgimiento del fenómeno a nivel mundial.

(...) pero no solamente pasa en los MOOC, pasa en los cursos a distancia, en donde las plataformas dialógicas, los entornos virtuales se convierten en anuncios, en donde el profesor cuelga algo y el alumno lee algo. Pero entonces ¿qué estamos ganando? ¿dónde está esa famosa interactividad? Ese famoso trabajo colaborativo, esa bidireccionalidad. Eso no existe. O sea, sí son características que podríamos explotar pero que no estamos explotando. Yo creo que en la UAB y en el mundo, el reto principal de los MOOC es atreverse a ser innovadores, disruptivos y a proponer otro tipo de formatos. (Entrevista 3_UAB)

En la UCH, por su parte, el concepto que tiene mayor fuerza en los relatos de las personas entrevistadas es respecto al desarrollo de la universidad como institución referente en Chile. Las menciones son a aquellos valores y principios que la han definido como la primera universidad del país. En la mayoría de las entrevistas se hace referencia a características distintivas de la universidad: “pública”, “estatal”, “pluralista”, “laica”, “al servicio del país”, etc., conceptos que son utilizados como argumentos para explicar la implementación de iniciativas como los MOOC o la inclusión en general de la educación virtual en sus distintos programas formativos.

(...) los MOOC en ese sentido son una propuesta absolutamente coherente con la propuesta de la universidad en términos de favorecer una educación pluralista, laica, con sentido republicano, seriedad académica y todas esas características que hacen que la Universidad de Chile sea un referente ineludible dentro de las universidades de Chile. (E1_UCH)

La innovación y fortalecimiento institucional en la UCH desde esta perspectiva, no tiene relación directa tanto con los contenidos de los MOOC, como sí con la incorporación del formato virtual a las propuestas formativas de la universidad. Sin embargo, los procesos de implementación de MOOC en la UCH sugieren más desafíos que resultados, sobre todo por el corto periodo de implementación (2017-2020), situación que es reconocida por las personas entrevistadas y es observada como un reto en términos institucionales.

3.1.2. Categoría: *Democratización del conocimiento*

La categoría “Democratización del conocimiento”, es la finalidad de los MOOC mayormente mencionada en la UCH: se codificaron 22 citas de las entrevistas realizadas. En la UAB se codificaron 18 citas de las entrevistas realizadas, siendo la segunda categoría más concurrida. Para las personas entrevistadas de la UCH la democratización del conocimiento es sinónimo de “abrir las puertas” de la universidad a la comunidad. Tiene relación con el sentido de la UCH, a través de los principios y valores mencionados en la categoría anterior, que la caracterizan y definen dentro del contexto universitario chileno.

(...) son también parte de las directrices de la universidad: democratizar el conocimiento. Que la comunidad esté abierta a recibir y participar de lo que ocurre en la academia. Abrir las puertas de la universidad, una universidad pública, estatal, guardando también las proporciones de lo que es estatal, pero con el sentido de la Chile. No sé si con el fin, pero con el sentido de la Chile. (E6_UCH)

Dicha “apertura de puertas” se realiza desde la universidad hacia la sociedad, pero en el entendido que la institución también forma parte de la sociedad, por lo tanto, recibe y se nutre de una relación recíproca. Esta idea se resume en el concepto de *vinculación con el medio*, propio del sistema universitario de Chile, a través del cual las universidades son evaluadas y acreditadas como una de sus áreas de desarrollo (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2020).

Una idea similar, aunque menos arraigada que en el caso chileno a la vinculación con el entorno, se percibe por las personas entrevistadas en UAB, con el concepto de *transferencia social*. De manera que, la relación entre universidad y sociedad se vuelve recíproca a través de un diálogo útil entre ambos contextos. Lo anterior, no solo permite expandir los saberes producidos en la universidad más allá del ámbito académico y estudiantil, sino que llegando a la sociedad en general.

(...) por un lado, la capacidad de transferencia nuestra como universidad para enriquecer a la sociedad y luego también al revés, la capacidad de que la sociedad también pueda aprovechar producciones y contenidos que se hacen en las universidades y que no tienen que limitarse a la comunidad universitaria de profesores y alumnos, si no que pueden dar un paso más allá. Y si analizamos de manera inductiva cuáles son los cursos que más están triunfando, me refiero a MOOC, y cuáles son sus características compartidas, no son cursos estrictamente académicos (...) si no que están hablando de cuestiones útiles para cualquier ciudadano. (E3_UAB)

Un elemento común en ambas universidades es la vinculación de los MOOC como recurso y medio para orientar la democratización del conocimiento. Esto, se basa en la posibilidad de acceder a los cursos sin restricciones académicas y económicas; en la masividad de su alcance y gran cobertura en términos de perfiles de participantes y áreas geográficas de procedencia, y en la ubicuidad producto del formato online.

El elemento diferenciador que se identifica es que en cada contexto los alcances del recurso y los significados de la democratización del conocimiento están relacionados a las distintas capacidades institucionales. En este sentido, en la UCH primero se concentran los esfuerzos en descentralizar la oferta formativa de educación superior en Chile, concentrada históricamente en su capital Santiago, e intentar abarcar la gran extensión del territorio a través de la modalidad virtual, y segundo, por medio del logro de un cada vez más relevante, posicionamiento en el contexto latinoamericano.

(...) yo pensé “vamos a tener éxito si llegamos a 100 personas”, pensando que nuestros diplomas nunca superaron las 30 personas. Si tienes 100 personas quiere decir que ¡guau! Son tres generaciones de estudiantes. Pero cuando tú ves que ese número se transforma a 1000, a 1.500. O sea, primero valida que lo que uno está haciendo como programador o generador de estas instancias es de alguna manera decir “ok, esto sí es de interés, por aquí vamos”. (E7_UCH)

Por su parte, en la UAB la democratización del conocimiento no es observada exclusivamente en relación con la implementación de MOOC. Debido a una mayor trayectoria en su implementación (2013-2020). En la actualidad se plantean reflexiones que van más allá de los desafíos concretos de los MOOC mencionados mayormente por las personas entrevistadas de la UCH, ya que apuntan a que este recurso forma parte de una corriente de transformación de la educación superior que supera las barreras tradicionales de clasismo, origen geográfico o impedimentos personales y sociales para poder acceder a estudios superiores o aprender a lo largo de la vida. Transformación a la cual la UAB decide sumarse y espera convertirse en referente.

3.1.3. Categoría: Internacionalización y posicionamiento de la marca institucional

Esta es la última finalidad en la que coinciden ambas universidades. En la UAB se codificaron 12 citas de las entrevistas realizadas y en la UCH se codificaron 10 citas de las entrevistas realizadas. Ambas instituciones coinciden en que la marca universitaria es un elemento que está en juego al implementar MOOC. En la UCH este concepto se asocia a su tradición institucional, al mencionar el “sello Universidad de Chile” como una cualidad que sirve tanto para hacer difusión y lograr matrículas, como al aseguramiento de la calidad y excelencia de sus programas formativos.

(...) Nuestros MOOC tienen un peso específico (en lo académico) que no es comparable a otros MOOC que se hacen actualmente en Chile. Aún cuando tengan problemas de diseño (...) Son contenidos actualizados y hacen que los profes se sientan en alguna medida partes de esta institución. O sea, nosotros vendemos marca, así dicho en la más marketing, lo que vende acá es la marca U de Chile. Y eso significa para nosotros que debemos dar respuesta a ese imperativo de la marca. (E1_UCH)

En la UAB el concepto de marca se vincula más a la “imagen”, al entenderla como parte de una exigencia interna de posicionar a la institución como referente en determinadas áreas y contextos. En este sentido, los MOOC benefician la “imagen” de la universidad, al convertirla en el “referente de habla hispana para Coursera”. Esta situación conlleva beneficios como que los equipos académicos que participan en los MOOC son reconocidos y han ampliado sus redes a partir de la difusión de su labor a través de estos cursos, y se han creado otros programas académicos asociados a un determinado MOOC. Esta diferencia entre ambas universidades puede interpretarse a la luz de los años de trayectoria de cada una: las personas entrevistadas de la UCH se remiten mayormente a la tradición de la institución, mientras que en la UAB prima el objetivo de posicionamiento de una universidad más joven.

(...) En cualquier lugar de España o fuera de España cuando acaba la conferencia, ya notas en la mirada de unas 10 personas y dices, ya te das cuenta de que te conocen, que hay algo no, que quieren levantarse decir: oye te conozco, y es una sonrisa que nosotros, (...) le llamamos “la sonrisa a Coursera”. (E5_UAB)

Algo similar ocurre con el concepto de internacionalización. Las personas entrevistadas en ambas universidades demuestran un entendimiento común respecto al

potencial de los MOOC como trampolines para lograr uno de los objetivos institucionales: el posicionamiento en un contexto más amplio que donde están situadas geográficamente. En la UCH se considera a la internacionalización como parte de una política institucional, declarada en el Plan Estratégico de la universidad, donde el horizonte apunta sobre todo a América Latina. Por su parte, en la UAB la internacionalización se asume de forma más concreta a partir de la pertenencia a la red de Coursera, en donde se sitúan otras universidades de prestigio, creando espacios y tejiendo redes de colaboración, por ello el soporte que entrega la plataforma es fundamental.

3.2. ANÁLISIS INTERCATEGORÍA

Los contextos de ambas universidades marcan la pauta sobre cómo implementan los MOOC y qué finalidades señalan las personas entrevistadas. Un elemento transversal en las tres categorías es el alcance de estas reflexiones; los 8 años de experiencia en MOOC en la UAB evidencian en el análisis que van más allá del carácter procedimental de los cursos, al situar a estos cursos en escenarios internacionales y de mayor alcance temporal. Por otra parte, los cuatro años de implementación de MOOC en la UCH evidencian un estado aún embrionario respecto a las reflexiones institucionales y la problematización de los MOOC respecto a escenarios más globales.

Sin embargo, en ambas instituciones existe una coherencia institucional entre las percepciones de las personas involucradas a pesar del perfil o cargo. Esto lo interpretamos como un elevado conocimiento interno en cada institución de los objetivos declarados y finalidades para los que se desarrollan los MOOC. Si bien en ambas universidades no existe una política educativa específica respecto a estos cursos, sí existe un conocimiento extendido respecto de las finalidades del por qué se hace, lo que se observa en la coincidencia entre las unidades de análisis codificadas que permitieron conformar las tres categorías.

En relación con el contexto de ambas universidades, podemos entender que la categoría de internacionalización y posicionamiento de la marca institucional sea la menos concurrida en ambas universidades, ya que ambas son líderes en sus países como instituciones de educación superior. En este sentido, el trabajo de posicionamiento de la marca institucional es algo que los MOOC vienen a fortalecer más que a iniciar. Algo similar ocurre con la internacionalización. Pese a que, es una de las finalidades mencionadas, ambas universidades desarrollan procesos de internacionalización desde diversas áreas, no siendo un área exclusiva de los MOOC.

Respecto a la predominancia de las categorías en cada universidad, para la UAB la categoría innovación y desarrollo institucional es la predominante. En torno a este hecho, podemos inferir que los MOOC se posicionan de forma más sólida al interior de la institución, con equipos técnicos y de coordinación consolidados y con un sistema de gestión e implementación a través de Coursera, ya que les acomoda y desde el cual se proyectan. En cuanto a aspectos como la transferencia social o la democratización del conocimiento, están presentes en la comunidad universitaria en sus áreas de docencia, investigación y extensión en general, pero no son un terreno exclusivo de los MOOC. El sitio que ocupa esta categoría también podría entenderse por el hecho de que el modelo MOOC en la UAB se ha alejado de las ideas que inicialmente les inspiraron para su implementación.

En este sentido, la problematización respecto a la mercantilización de este recurso y al modelo de sostenibilidad interno son temas que emergen, sobre todo en las personas

entrevistadas con responsabilidades de gestión. No obstante, no son ejes de análisis que se consideren obstaculizadores, sino más bien, como situaciones de las que también son parte las otras universidades de la red de Coursera y que la misma plataforma está explorando, mediante alternativas como cursos de especialización pagados, incursión en programas de postgrado o las certificaciones vinculadas a créditos universitarios.

Por su parte, el hecho de que en la UCH la categoría de democratización del conocimiento sea predominante, nos permite interpretar un estado inicial y más abstracto respecto a los procesos de implementación de MOOC. Lo anterior, es coherente con la importancia que se le otorga en la institución a los principios y valores de su visión institucional, y a partir de ello, se releva la importancia de ideas ligadas al acceso universal y gratuidad, propia de los albores del fenómeno MOOC. Algunas de las evidencias del estado inicial de los MOOC en la UHC son las referencias de las personas entrevistadas a la inestabilidad en los equipos de trabajo y a la ausencia de una política de evaluación e impacto de estos cursos.

Sin embargo, la elección de Open edX como el código (abierto) con el cual trabajan los MOOC, le confiere a la UCH una oportunidad distinta a la de la UAB en relación con la autonomía en el manejo de los datos y las posibilidades de innovar y utilizar esta tecnología con un sello propio y, además, de poder acceder a datos e información sobre la cual, eventualmente, se puedan generar estudios de medición y evaluación. Mientras que la innovación y desarrollo institucional ocupa un segundo plano, a nuestro entender como consecuencia de la corta trayectoria de los equipos asociados a su implementación, careciendo de un proyecto a más largo plazo, y no necesariamente en relación con la importancia conferida al desafío de situar a los MOOC como un elemento innovador al interior de la universidad.

Respecto a la UAB, la principal finalidad es la innovación y desarrollo institucional, situación que entendemos a la luz de un fenómeno que está instaurado en la universidad, con larga trayectoria, -considerando que la fecha de inicio de los MOOC es el año 2012-, con equipos estables y autoridades políticas involucradas en su implementación. La innovación es una idea que la universidad busca incorporar a través de distintas áreas, y que a partir de los MOOC persigue fortalecer una imagen que la destaque y diferencie en relación con su contexto.

4. DISCUSIÓN

Con respecto a las premisas establecidas en el marco teórico de esta investigación, se rescatan tres ámbitos relevantes para discutir los resultados en relación con un fenómeno más global. Primero, se releva la posición y el importante rol que ocupan los MOOC en el contexto universitario. Los resultados de la investigación coinciden con aquellos estudios que argumentan esta idea (Castaño *et al.*, 2017; Galán, 2014; Kovanovic *et al.*, 2015; Valverde, 2014; Vivar *et al.*, 2014), al señalar la popularidad de los MOOC en el contexto universitario, su expansión y paulatina incorporación como parte de políticas educativas de las universidades. Si bien, en ninguna de las dos universidades investigadas existe una política educativa específica para los MOOC, sí existe un reconocimiento importante de este recurso como parte de la oferta académica actual. También, existen reflexiones y proyecciones a partir de la implementación de los MOOC, lo cual se puede interpretar como

el germen de dicha política. En ambos casos, esta situación depende de la trayectoria en la implementación de los MOOC y las posibilidades internas, económicas y administrativas para gestionar proyectos.

Si bien los MOOC como fenómeno global son entendidos por todas las personas entrevistadas de manera similar, al definirlos a partir de conceptos como su masividad, ubicuidad y formato online (Atenas, 2015). Existen otros conceptos, como el *conectivismo*, para el cual no se observa una vinculación espontánea en las entrevistas realizadas. Primero, el modelo desarrollado por Downes (2012), dentro del marco teórico de los MOOC, es reconocido en la literatura y considerado como fundamental para entender las tipologías y finalidades de los MOOC (Lee, 2017; Li y Moore, 2018). La única mención al *conectivismo* se encuentra en UCH, en donde se utiliza el concepto como parte de los objetivos declarados por la plataforma EduAbierta. Sin embargo, es un concepto inexistente en las reflexiones de las personas entrevistadas. Esta situación la podemos interpretar como una insuficiencia propia de esta teoría para describir fenómenos particulares -como lo son el contexto de la UCH y UAB-, o bien como un desconocimiento por parte de las personas entrevistadas de sus fundamentos, evidenciando también una exigua teorización respecto de una práctica educativa virtual al interior de los equipos.

Segundo, respecto a los argumentos de estudios que sitúan a los MOOC como un fenómeno disruptivo a partir de su rol democratizador, concluimos que efectivamente una de las finalidades que mayormente se les atribuye a estos cursos es su capacidad de conectar a la universidad con la sociedad (Fernández-Ferrer, 2017; Montoya *et al.*, 2018; McCowan, 2017). En este sentido, el potencial democratizador de los MOOC (Caballo *et al.*, 2014; Carver y Harrison, 2013; Schmid *et al.*, 2015), es un aspecto destacable según las personas entrevistadas. Este potencial se demuestra, entre otras cosas, por la usual referencia al gran número de personas inscritas que provienen de países extranjeros al de la universidad. En contraposición, las personas entrevistadas no mencionan ninguno de los argumentos de aquellos estudios que cuestionan el impacto de los MOOC por las bajas tasas de personas aprobadas (Freitas *et al.*, 2015; Junjie, 2017). En ambas universidades, a pesar de que se evidencian estas bajas tasas de aprobación -variando entre el 5% y el 20%- en términos comparativos representan cifras muy elevadas de estudiantes, situación que es mencionada como una cualidad, más que como un elemento crítico.

La transferencia social o vinculación con el medio, respectivamente en la UAB y UCH, son conceptos comunes al referirse al para qué se hacen los MOOC. En este sentido, estos cursos reportan beneficios para la propia universidad y están en coherencia con sus principios institucionales. Sin embargo, la “porosidad” entre la universidad y sociedad, descrita por McCowan (2017), a la luz de los MOOC queda en un manto aún difícil de definir. Si bien se reconoce en las entrevistas la importancia del contacto estrecho entre ambas y sitúan a los MOOC como parte de aquel diálogo, no es posible conceptualizar de forma clara cómo es desarrollado dicho contacto, qué matices existen, o cuál es la función específica de los MOOC.

Al respecto, quedan abiertas preguntas respecto al rol de los MOOC como recursos educativos profesionalizadores o como parte de una formación sobre cultural general, aristas que se observan también como vacíos en la literatura consultada. En este sentido, observamos una dicotomía entre las finalidades declaradas en las entrevistas y algunas características de los MOOC en cada universidad. La UAB tiene una propuesta formativa de índole más profesionalizadora a través de MOOC, con temáticas cada vez más específicas

dentro de ciertas disciplinas y sobre todo en la proyección de convertir un conjunto de MOOC en cursos de especialización. Sin embargo, el perfil de sus estudiantes es muy diverso y no existe ningún requisito académico en el acceso.

En relación con lo anterior, las personas entrevistadas de la UAB resaltan como una cualidad lo variopinto del estudiantado de sus MOOC y ven en ello el “valor social” de su oferta. En cuanto a la UCH, la “porosidad” entre universidad y sociedad es mayormente referenciada en las entrevistas, por medio del concepto a la *democratización del conocimiento* y de *vinculación con el medio*, relevando más el valor de conectar a la universidad con los problemas y coyunturas sociales, que potenciar la profesionalización a través de sus MOOC. Como se menciona en los objetivos declarados, la plataforma EduAbierta caracteriza el perfil de sus participantes como mayoritariamente agentes de la comunidad educativa, lo cual podría interpretarse como un acento en términos de programas de especialización para un conjunto de profesiones u oficios determinados. Esta línea se condice con aquellos estudios que sitúan a los MOOC preferentemente como parte de los programas de Formación Continua y en particular vinculada a la especialización laboral (Caballo *et al.*, 2014; Carver y Harrison, 2013; SCOPEO, 2013).

Y tercero, en relación con aquellos argumentos que, desde la literatura, ponen en tela de juicio el rol de los MOOC en el escenario universitario como fenómeno disruptivo, se concluye que existe una ausencia de reflexiones asociadas a estas ideas desde la visión de las personas entrevistadas. Aquellos estudios que detectan factores que acrecientan las desigualdades a partir de la oferta de MOOC, incorporan variables de costos, conocimientos previos, idioma y competencias TIC, entre otras, como factores que cuestionan el rol democratizador de los MOOC (Lee *et al.*, 2013; Farrow, 2015; Laurillard, 2016; Liyanagunawardena *et al.*, 2013; Pouzevara y Horn, 2016). En las entrevistas, no se menciona ninguna de estas ideas como parte de las reflexiones sobre el proceso de implementación en ambas universidades. A ello, se suma el hecho de que no está sujeta a procesos de evaluación de impacto y de seguimiento a sus estudiantes, creemos que la ausencia de estas variables en el discurso podría deberse a una falta de información sobre qué indicadores inciden en los procesos de implementación de MOOC. Lo que a su vez se puede vincular con la ausencia de una política educativa específica.

La mercantilización y los riegos éticos son otro de los pilares argumentativos que cuestionan el valor transformador de los MOOC, al situarlos en un escenario educativo neoliberal y dominado por las lógicas empresariales y el lucro (Daniel *et al.*, 2015; Farrow, 2015; García Aretio, 2015; Marshall, 2014). Sin embargo, a la luz de dichos argumentos, las personas entrevistadas de ambas universidades no dudan en asumir este escenario como parte ineludible de la educación superior en sus contextos. Si bien asoman críticas hacia el clasismo, la selectividad en el ingreso o los altos costes de los programas de estudio, los MOOC se sitúan en un escenario que, considerando lo anterior como una característica inherente de los sistemas educativos en general, a fin de cuentas, logra proponer una forma distinta de formación. Para ello se resalta su carácter gratuito, sin restricciones de acceso y con una propuesta didáctica que busca ser amigable e inclusiva con diversos perfiles de estudiantes. Las características sociodemográficas que manejan las personas entrevistadas respecto a los perfiles de sus estudiantes en general refuerzan esta idea y la utilizan como un argumento para defender el rol democratizador de los MOOC.

5. CONCLUSIONES

Este estudio se planteó analizar las finalidades institucionales de los MOOC en la Universidad de Chile y en la Universidad Autónoma de Barcelona. Al respecto concluimos que existen tres ideas fuerza que explican este fenómeno: (i) Innovación y desarrollo institucional, (ii) Internacionalización y posicionamiento de marca institucional, y (iii) Democratización del conocimiento. Estas categorías fueron construidas en intersección entre las ideas propuestas en la literatura y la información producida en las entrevistas a las personas pertenecientes a los equipos de implementación en cada institución.

Respecto a los objetivos específicos, se concluye, en primer lugar, que la fuerza de cada una de estas categorías y su predominio en los discursos de las personas entrevistadas varía dependiendo de cada universidad y fue jerarquizada en base a la concurrencia de citas para cada una de ellas. Las principales semejanzas radican en que ambas instituciones declaran un rol importante a la implementación de los MOOC, cuestión que es reforzada por el optimismo en las percepciones de las personas entrevistadas, quienes destacan el rol democratizador de su implementación y, además, por la ausencia de las variables que critican el modelo de negocio de las plataformas o los factores de desigualdad asociados. Mientras que las principales diferencias se explican principalmente por los conceptos utilizados en ambos contextos universitarios para definir la arista universitaria en donde se circunscriben (*vinculación con el medio* en el caso chileno y *transferencia social* en el español), y a partir de ello, el peso que les confieren a los MOOC dentro de las políticas institucionales. Y, por otra parte, se diferencian de acuerdo con los énfasis que otorgan a su implementación: destinado a la profesionalización o a la cultura y conocimiento general.

En segundo lugar, se observa que las finalidades institucionales detectadas en el estudio están en concordancia con aquellas líneas de investigación propuestas por la literatura a nivel global, que explican a los MOOC como parte de un escenario de transformación de la educación superior, de virtualización y digitalización de su oferta, y de resignificación del rol social de las universidades, en cuanto al acceso equitativo a esta formación y a la ya vasta relevancia de la formación continua y el aprendizaje, a lo largo de la vida para un estudiantado compuesto por personas adultas. Mientras que aquellas líneas de investigación que critican el peso democratizador de los MOOC están menos presentes en las percepciones de las personas entrevistadas, situación que entendemos, no tanto por la irrelevancia de estos argumentos, sino que por la ausencia de espacios de evaluación de los MOOC en tanto que política institucional y mecanismos que aseguren modelos sostenibles en la implementación de estos cursos.

La ausencia de una política educativa específica al respecto deja en evidencia que, si bien existen lineamientos institucionales e ideas claras de las personas involucradas respecto al para qué se implementan MOOC, no mencionan las variables e indicadores necesarios para medir dichas finalidades. Las ganancias, por lo tanto, son más bien percibidas en términos indirectos y a largo plazo. Esta situación la interpretamos como una ambigüedad y falta de pragmatismo en la implementación de los cursos, lo cual podría conducir a una eventual desaparición de éstos debido a su falta de sostenibilidad o bien a la pérdida del sentido inicial definido por ambas universidades: gratuidad, acceso y temáticas abordadas, y tomar un rumbo más “rentable” y menos social o ciudadano.

Finalmente, concluimos que las finalidades de los MOOC mencionadas por las personas entrevistadas, utilizan más conceptos propios de la educación tradicional presencial que

ideas provenientes de la teoría de educación virtual. En este sentido, las tres categorías que explican las finalidades institucionales suponen espacios de acción y beneficio para la institución y su relación con el entorno, con la producción de conocimiento, y el desarrollo y posicionamiento de la universidad. Aristas que también son parte de los objetivos de sus programas presenciales. No obstante, aún es embrionario el análisis respecto a los desafíos de enseñar a través de entornos virtuales, referencias a la vasta teoría de la educación virtual, o a problematizar este fenómeno particular como parte de un proceso más global como es la virtualidad en la educación superior. Suponemos que, en la actualidad, fruto de la conversión virtual obligada de los sistemas educativos que suscitó la pandemia del COVID-19 y de la creciente demanda social por formación abiertas, estos análisis transitarán hacia reflexiones institucionales más complejos y profundas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alario-Hoyos, C., Hernández, R., Aramdo, H., Morales, M. y Delgado, C. (2016). MOOC-Maker: Construcción de Capacidades de Gestión de MOOCs en Educación Superior de Latinoamérica. En J. Sánchez (Ed.), *Nuevas Ideas en Informática Educativa* (12, pp. 354-359). <http://www.tise.cl/volumen12/TISE2016/354-359.pdf>
- Atenas, J. (2015). Modelo de democratización de los contenidos albergados en los MOOC. RUSC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 12(1), 3–14. <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2031>
- Barman L., McGrath C. y Stöhr C. (2019). Higher Education: For Free, For Everyone, For Real? Massive Open Online Courses (MOOCs) and the Responsible University: History and Enacting Rationalities for MOOC Initiatives at Three Swedish Universities. En M. Sørensen, L. Geschwind, J. Kekäle y R. Pinheiro (Eds.), *The Responsible University* (pp. 117-143). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25646-3_5
- Bozkurt, A., Akgün-Özbek, E. y Zawacki-Richter, O. (2017). Trends and Patterns in Massive Open Online Courses: Review and Content Analysis of Research on MOOCs (2008-2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5), 118-146. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3080>
- Caballo, M., Caride, J. A., Gradañlle, R. y Pose E. (2014). Los Massive Open Online Courses (MOOC) como extensión universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 43–61.
- Carver, L. y Harrison, L. (2013). MOOCs and democratic education. *Liberal Education*, 99(4). <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/moocs-and-democratic-education>
- Castañó-Garrido, C., Garay, U. y Maiz, I. (2017). Factores de éxito académico en la integración de los MOOC en el aula universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 75(266), 65-82. <https://doi.org/10.22550/REP75-1-2017-04>
- Daniel, J., Vázquez Cano, E. y Gisbert, M. (2015). The Future of MOOCs: Adaptive Learning or Business Model? RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 64-73. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2475>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. Ottawa: National Research Council Canadá.
- Ebner M., Schön S. y Braun C. (2020). More Than a MOOC—Seven Learning and Teaching Scenarios to Use MOOCs in Higher Education and Beyond. En S. Yu, M. Ally y A. Tsinakos (Eds.), *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum. Bridging Human and Machine: Future Education with Intelligence* (pp. 57-87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0618-5_5

- Escudero A. y Nuñez, A. (2017). Impacto del fenómeno MOOC: la personalización en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(5), 5-32. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.300>
- Farrow, R. (2015). Open education and critical pedagogy. *Learning, media and technology*, 42(2), 130-146. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1113991>
- Fernández-Ferrer, M. (2017). Democratizando la educación a nivel mundial: ¿Ficción o realidad? El papel de los Cursos en Línea Masivos y Abiertos. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 445-461.
- Fernández Martínez, M. del M., Martín Padilla, A. H., Luque de la Rosa, A. y Eguizábal-Román, I. A. (2020). Technology in the educational field before COVID: a commitment to MOOCs as a training strategy in the university context. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 130-142. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5133>
- Ferrer, Th. (12 de mayo de 2019). Mi universidad abre a todas horas. *El País*. https://elpais.com/elpais/2019/05/06/actualidad/1557143254_358343.html
- Flores-Lueg, C. y Roig Vilab, R. (2016). Percepción de estudiantes de Pedagogía sobre el desarrollo de su competencia digital a lo largo de su proceso formativo. *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 129-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400007>
- Freitas, S., Morgan, J. y Gibson, D. (2015). Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 455-471. <https://doi.org/doi:10.1111/bjet.12268>
- Galán, G. (2014). El fenómeno MOOC y la universalidad de la cultura: Las nuevas fronteras de la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 73-91.
- García Aretio, L. (2015). MOOC: ¿tsunami, revolución o moda pasajera? *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 18(1), 9-21. <https://doi.org/10.5944/ried.18.1.13812>
- Garrido, J., Contreras, D. y Miranda, Ch. (2013). Análisis de la disposición pedagógica de los futuros profesores para usar las TIC. *Estudios Pedagógicos XXXIX*(1), 59-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300005>
- Given, L. (2006). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications.
- Hancock, D. y Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College, Columbia University.
- Jacobsen, D. (2019). Dropping Out or Dropping In? A Connectivist Approach to Understanding Participants' Strategies in an e-Learning MOOC Pilot. *Tech Know Learn*, 24, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9298-z>
- Jessop, B. (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities. *Higher Education*, 73(6), 853-870. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0120-6>
- Junjie, Z. (2017). Exploring the factors affecting learners' continuance intention of MOOCs for online collaborative learning: An extended ECM perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(5), 123-135. <https://doi.org/10.14742/ajet.2914>
- Knight, J. y de Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, 95, 2-4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>
- Kovanović, V., Joksimović, S., Gašević, D., Siemens, G. y Hatala, M. (2015). What public media reveals about MOOCs: A systematic analysis of news reports: What public media reveals about MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 510-527. <https://doi.org/10.1111/bjet.12277>
- Laurillard, D. (2016). The educational problem that MOOCs could solve: Professional development for teachers of disadvantaged students. *Research in Learning Technology*, 24(1), 29369. <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.29369>
- Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review. *The Internet and higher education*, 33(2017), 15-32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.001>

- Lee, Y., Choi, J. y Kim, T. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses: Dropout factors in online courses. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 328-337. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01306.x>
- Li, K. y Moore, D. (2018). Motivating Students in Massive Open Online Courses (MOOCs) Using the Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction (ARCS) Model. *Journal of Formative Design in Learning*, 2(Julio), 102-113. <https://doi.org/10.1007/s41686-018-0021-9>
- Liyaganunawardena, T., Adams, A. y Williams, S. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 202-227. <http://centaur.reading.ac.uk/33109/>
- López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E. y Román, P. (2015). Análisis e implicaciones del impacto del movimiento MOOC en la comunidad científica: JCR y Scopus (2010-13). *Comunicar*, 44, 73-80. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-08>
- Marginson, S. (2017). Global: Yes, Mooc is the Global Higher Education Game Changer. En G. Mihut, P.G. Altbach, y H. Wit (Eds.), *Understanding Global Higher Education. Global Perspectives on Higher Education*. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-044-8_31
- Márquez-Ramos, L. y Mourelle, E. (2018). On the relationship between society and higher education: what path should we take? *Distance Education*, 39(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1436401>
- Marshall, S. (2014). Exploring the ethical implications of MOOCs. *Distance Education*, 35(2), 250-262. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.917706>
- McGrath, C., Stenfors-Hayes, T., Roxå, T. y Bolander, K. (2017). Exploring dimensions of change: the case of MOOC conceptions. *International Journal for Academic Development*, 22(3), 257-269. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1291430>
- McCowan, T. (2017). Higher education, unbundling, and the end of the university as we know it. *Oxford Review of Education*, 43(6), 733-748. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1343712>
- Melo, D. F., Silva, J. A., Indacochea, L. R. y Núñez, J. H. (2017). Tecnologías en la Educación Superior: Políticas Públicas y Apropiación Social en su implementación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 193-206. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.498>
- Montoya, L., Arenas, D. y Di Lorenzo, S. (2018). Gestión social del conocimiento y análisis prospectivo de su incidencia en la universidad contemporánea. *MEDISAN*, 22(4), 456-466.
- Naidu, S. (2019). The idea of open education. *Distance Education*, 40(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1564622>
- Pappano, L. (2 de noviembre de 2012). The year of the MOOC. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pilli, O., Admiraal, W. y Salli, A. (2018). MOOCs: Innovation or stagnation? *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3), 169-181. <https://doi.org/10.17718/tojde.445121>
- Pomeroy, J.-C., Epelboin, Y. y Thoury, C. (2015) *MOOCs: Design, Use and Business Models*. (1a ed). STE Ltd. y John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119081364>
- Pouzevara, S. y Horn, L. (2016). *MOOCs and Online Education: Exploring the Potential for International Educational Development*. RTI Press. Research Triangle Park. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2016.op.0029.1603>
- Resolución exenta DJ N°1 de 2013 [Comisión Nacional de Acreditación]. Reglamento sobre áreas de acreditación de acorde al artículo 17° de la Ley 20.129. 5 de febrero de 2013.
- Salmon, G., Pechenkina, E., Chase, A. M. y Ross, B. (2017). Designing Massive Open Online Courses to take account of participant motivations and expectations. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1284-1294. <https://doi.org/10.1111/bjet.12497>
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.

- Schmid, L., Manturuk, K., Simpkins, I., Goldwasser, M. y Whitfield, K. (2015). Fulfilling the promise: do MOOCs reach the educationally underserved. *Educational Media International*, 52(2), 116-128. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1053288>
- Schulze-Cleven, T. y Olson, J. (2017). Worlds of higher education transformed: toward varieties of academic capitalism. *Higher Education*, 73(6), 813–831. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0123-3>
- SCOPEO. (2013). *MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro (no2)*. <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>
- Shapiro, H., Lee, C., Wyman, N., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M. y Canelas, D. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1 de abril de 2020). (2020). *Aprendiendo en casa: educación a distancia para todos*. <https://es.unesco.org/news/aprendiendo-casa-educacion-distancia-todos>
- Valverde, J. (2014). MOOCs: Una visión crítica desde las ciencias de la educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 94–111. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41070>
- Vivar, H., Vinader, R. y Abuín, N. (2014). Los MOOCs en la enseñanza superior una tarea pendiente. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21(1), 629-642. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/33618/>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications*. SAGE Publications.
- Zakharova, A. (2019). Online Course Production and University Internationalization: Correlation Analysis. En M. Calise, C. Delgado, J. Reich, J. Ruiperez-Valiente y M. Wirsing (Eds.), *Digital Education. At the MOOC Crossroads Where the Interests of Academia and Business Converge*. EMOOCs 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19875-6_12
- Zheng, Q., Chen, L. y Burgos, D. (2018). *The Development of MOOCs in China*. Springer.
- Zhu, M., Sari, A. y Miyoung, L. (2018). A systematic review of research methods and topics of the empirical MOOC literature (2014–2016). *The Internet and Higher Education*, 37, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.002>

INVESTIGACIONES

Círculos de Reflexión Pedagógica para el desarrollo de la Competencia Digital Docente

Circles of Pedagogical Reflection
for the development of Teaching Digital Competence

Francisco Recio-Muñoz^a, Sonia Santoveña-Casal^a

^a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
frecio@alumno.uned.es, ssantoveña@edu.uned.es

RESUMEN

En el presente artículo se describe una experiencia piloto de formación sobre la Competencia Digital Docente a través de los círculos de reflexión pedagógica, propiciando un espacio para el análisis y evaluación del quehacer docente a la hora de integrar las tecnologías digitales en el aula. Dicha experiencia piloto se ha llevado a cabo con alumnado de pedagogía de diferentes universidades chilenas en el curso académico 2019-2020. A través de un análisis cualitativo de las intervenciones en los focus group podremos indagar sobre la profundidad en sus discursos y de qué manera se denota el desarrollo de la reflexión. Inicialmente podríamos inferir que, a la luz de los resultados alcanzados con esta experiencia de aprendizaje, la estrategia de los círculos de reflexión pedagógica sería un buen modelo de intervención didáctica para el desarrollo de la reflexión docente entorno a la integración de las tecnologías digitales en el aula.

Palabras clave: reflexión docente, círculos de reflexión pedagógica, competencia digital docente, formación inicial docente.

ABSTRACT

This article describes a pilot training experience on Teaching Digital Competence through pedagogical reflection circles, providing a space for the analysis and evaluation of the teaching task when integrating digital technologies in the classroom. This pilot experience was carried out with pedagogy students from different Chilean universities in the 2019-2020 academic year. Through a qualitative analysis of the focus group interventions, we were able to inquire about the depth of their speeches and how the development of reflection is denoted. Initially, we could infer that, in light of the results achieved with this learning experience, the strategy of pedagogical reflection circles would be a good model of didactic intervention for the development of teacher reflection around the integration of digital technologies in the classroom.

Key words: Teacher Reflection, Pedagogical Reflection Circles, Teaching Digital Competence, Initial Teacher Training.

1. INTRODUCCIÓN

Es indudable la importancia que tiene la formación inicial y permanente del profesorado en un contexto cada vez más dinámico, desafiante y exigente (OECD, 2018) con el fin último de que dichos profesionales puedan desarrollarse, adaptarse e innovar en su quehacer diario. Para ello es necesario incentivar un aprendizaje a lo largo y ancho de la vida y por consiguiente diseñar, aplicar y promocionar múltiples formas de desarrollo profesional (Akiba, 2017).

Varios son los organismos internacionales que se han centrado en el análisis de la profesión docente, como es el caso de la OECD a través del Informe TALIS – Teaching and Learning International Survey (OECD, 2019). Dicho estudio ahonda en las creencias y prácticas docentes, la evaluación de su trabajo, la retroalimentación y el reconocimiento que reciben, el liderazgo escolar y la gestión, entre otros aspectos (OECD, 2019).

La participación del profesorado chileno en distintas instancias de formación continua según este Informe TALIS 2018 (OECD, 2019) alcanza un 87%, donde un 57% lo hace en cursos y seminarios y un 46% en capacitaciones basadas en el aprendizaje y observación entre pares.

Una modalidad de formación que suelen valorar positivamente el profesorado, por ser una práctica efectiva para su desarrollo profesional, es la participación en redes profesionales. El profesorado sostiene que se trata de un entorno de colaboración en el que se puede compartir y debatir ideas, y donde se puede construir conocimiento que respondan a sus necesidades actuales (Paniagua & Istance, 2018).

La mayor crítica del profesorado hacia las modalidades de desarrollo profesional suele asociarse a la asistencia a cursos y seminarios donde su participación es pasiva (Ávalos, 2011). Añadiendo que normalmente dichas instancias están desconectadas del contexto en el que trabajan y, por tanto, de la realidad diaria de sus clases (Borko, 2004).

Según el profesorado, al ser consultados sobre aquellas áreas de formación continua donde necesitan mayor capacitación, destacan la necesidad de un mayor desarrollo de la Competencia Digital (OECD, 2019).

2. COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Entre las competencias clave para la ciudadanía del siglo XXI destacamos la Competencia Digital, establecida por la Comisión Europea y definida por dicho organismo (Comisión Europea, 2018, p. 9) como “el uso seguro, crítico y responsable y el compromiso con las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad”.

Ya no es una novedad decir que estas competencias son una de las áreas de dominio y conocimiento del profesorado, puesto que se consideran los actores principales a la hora de formar a la ciudadanía para su integración plena en la sociedad. Y, hemos visto que, durante los últimos años se han establecido distintos marcos de referencia y estándares para evaluar la Competencia Digital (Mineduc-Enlaces, 2011; Ministerio Nacional de Educación de Colombia, 2013; Fraser *et al.*, 2013; INTEF, 2017; Redecker, 2017; UNESCO, 2018; ISTE, 2017-2018).

En este contexto considerar al profesorado como digitalmente competente conllevaría tener en cuenta el entorno donde se genera ese proceso de enseñanza y aprendizaje y el contexto donde se integran dichos encuentros (Redecker, 2017).

Estudiando qué modelo de formación sería más proclive en el desarrollo de las competencias digitales en la formación inicial docente, hay un aspecto que debemos

resaltar; y es que dichas experiencias pedagógicas han de permitir transformar las prácticas docentes al momento de integrar las tecnologías digitales en el aula. Principalmente para dar cabida a la práctica reflexiva, dado que, en sociedades tan cambiantes, esta práctica es muy decisiva al permitir crear nuevos conocimientos de manera crítica (Perrenoud, 2001).

3. LA REFLEXIÓN DOCENTE

El término de reflexión, al tratarse de un concepto polisémico y que se desarrolla de manera diferente en cada persona, guarda cierta complejidad que debemos asumir inicialmente.

La reflexión crítica serviría como herramienta para mejorar y transformar la práctica docente desde el punto de vista social y contextual (Zeichner & Liston, 1996), al tener como objetivo principal el investigar y reflexionar para transformar las prácticas docentes, debatiendo sobre la realidad social y experiencia docente.

Por acción reflexiva se entiende el acto de dar respuesta a un problema teniendo en cuenta las creencias y prácticas desarrolladas que le dan sustento y las consecuencias que ello conlleva (Dewey, 1989). Dichas prácticas desarrolladas se diferenciarían de las acciones rutinarias, que no llevarían aparejada ningún pensamiento previo ni cuestionamiento.

De esta forma llegamos a la definición de pensamiento reflexivo como aquella acción que “consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (Dewey, 1989, p. 8). Siendo la acción reflexiva una forma de pensamiento científico, lógico, racional, sistemático, riguroso y disciplinado (p. 12). El pensamiento reflexivo implicaría el reconocimiento de un problema y sus consecuencias, originando en el profesorado la necesidad de investigar para la búsqueda de soluciones.

No obstante, siendo conscientes de que en la práctica docente muchas veces se requiere de una respuesta inmediata donde se dificulta la toma de distancia para resolver un problema, es que incluimos el enfoque de Schön (1992) para establecer que no necesariamente dicho proceso de pensamiento reflexivo se debe dar unidireccionalmente, sino que se trata de un conocimiento teórico que va unido a la observación y la práctica; caracterizado por ser más espontáneo, sobre y en la acción.

Al asociar la práctica reflexiva de Schön con los postulados de Vygotsky obtenemos una visión más interactiva de la práctica reflexiva (Correa-Molina *et al.*, 2014), en la que a través de la conversación sobre las prácticas docentes podemos incentivar la reflexión como motor de desarrollo en la creación de espacios de diálogo entre el profesorado.

Para esta experiencia de aprendizaje diseñada, dichas reflexiones no se ceñirían únicamente al diálogo entorno a las experiencias docentes del profesorado que ejerce docencia en el aula (reflexión en la acción), sino que también incluiríamos espacios de diálogo para futuros docentes que se estén formando (reflexión sobre la acción).

Estos espacios de diálogo, que materializamos a través de los círculos de reflexión pedagógica, vendrían a incluir aquel conocimiento intangible que se adquiere con la experiencia (creencias, valores, visión, etc.), tal y como establecería Korthagen (2001). Quien otorgó un valor social (proceso compartido) a la reflexión, asumiendo que se origina en interacción con otras personas.

Ryan (2015) estableció una acepción sobre la reflexión que vendría a aglutinar varios principios fundamentales de sus predecesores, asumiendo que la práctica reflexiva sería un acto transformador en la que el profesorado se sitúa ante una situación inesperada a la que

intenta darle una lógica a través de diferentes habilidades que le permitan entenderlo. Esto demandará comprender el contexto en el que se desarrolla, los problemas que se dan y de qué forma uno hace que los hechos se den tal cual. Por tanto, esto requerirá que analicemos nuestras experiencias y conocimientos previos, analizando nuestra práctica docente.

3.1. LOS CÍRCULOS DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Si bien asumimos los círculos de reflexión pedagógica como un modelo de intervención para el desarrollo de la reflexión, tanto individual como colectiva, de manera sistemática, dicho concepto guarda cierta complejidad al ser definido de forma distinta por varios autores. Se trataría, por tanto, de un término polisémico que debemos delimitar conceptualmente.

Algunos autores como Grupo de Tecnologías Educativas (2004, p. 42) aluden al concepto de círculos de acción docente (CAD) para referirse a aquellos “espacios de discusión y reflexión conjunta en función de la solución de problemas, que se reconocen como tal por los miembros de la escuela, y que afectan la calidad de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en las aulas de clase”. Dicha visión conjunta se origina al reconocer un problema en común al que intentan buscar solución a través de la reflexión, investigación y formación.

En cambio, Salcedo (2009) establece que los círculos de reflexión son “espacios epistémicos [...] de actuación del sujeto en su dinámica, con todo lo que ella trae de latencia, transferencias, proyecciones e identificaciones [...]; así como en sus prácticas, sistemas de creencias y formas de vínculos que se activan como emergencias simbólicas”.

Los círculos de conversación vendrían a ser una modalidad de pedagogía crítica que incentiva el diálogo, cuya acción está focalizada en la reflexión e indagación con el objetivo de que sus integrantes interactúen (Barrientos-Watkins *et al.*, 1999). La utilización del círculo de conversación como estrategia didáctica posibilitaría entonces diferentes formas de abordar un tema específico, mediante la significación y búsqueda de sentido, en las construcciones de conocimiento, de habilidades y de actitudes socializadas (Arias, 2012).

Para Garrido *et al.* (2008), los círculos profesionales de reflexión tienen como objetivo el diálogo, la reflexión y la toma de decisiones en cuanto a propuestas comunes que se generan en dichos espacios.

Consecuentemente, entenderemos que los círculos de reflexión pedagógica serían aquellos espacios de reflexión, de conversación y diálogo, discusión y debate en la que se tratarían diferentes temas didáctico-pedagógicos para la toma de decisiones tras el intercambio de opiniones, creencias y percepciones a cerca de determinadas prácticas docentes y pedagógicas.

4. DISEÑO DEL MODELO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Por medio de la siguiente propuesta de intervención didáctica que se describe a continuación, la cual se encuadra dentro de un estudio piloto con alumnado inserto en procesos de formación inicial docente de distintas universidades chilenas durante el curso académico 2019-2020, se busca crear un espacio para el análisis y evaluación del quehacer docente a la hora de integrar las tecnologías digitales en el aula.

Dicha experiencia de aprendizaje se ha diseñado bajo el constructo de los MOOC (*Massive Online Open Courses*), nutriéndonos de los principios básicos del aprendizaje participativo y el conectivismo. Específicamente nos hemos basado en los SMOOC (*Social Massive Open Online Course*), donde damos relieve al aspecto social al desarrollarse tal proceso de enseñanza-aprendizaje bajo las interacciones colaborativas (Osuna-Acedo *et al.*, 2018).

Los diferentes círculos de reflexión por los que transcurrirá el alumnado en cada una de las sesiones estarán centrados en el tema principal de la Competencia Digital Docente, aunque también abordaremos otros tópicos de interés como es la reflexión docente y la integración de las tecnologías digitales en el aula. Estas reflexiones se realizarán a través de dos medios o canales: de manera asincrónica por medio de los diarios de aprendizaje de cada estudiante y de manera sincrónica a través de los focus group tras el término de cada unidad didáctica, generados por videoconferencia.

Círculo de reflexión asincrónico 1: La reflexión docente.

Se presenta la evolución terminológica de dicho concepto, las diferentes etapas de reflexión según el modelo propuesto por distintos autores y los posibles niveles de reflexión en base a los postulados de los principales investigadores en la materia. En esta instancia de formación, el alumnado deberá responder a una serie de preguntas indagatorias y de debate donde tendrán que seleccionar cualquiera de las definiciones sobre reflexión analizadas para establecer con cuál más identificados se encuentran; justificando su elección y la necesidad de abordar la reflexión en la formación inicial docente. También se les solicita que debatan sobre qué aspectos suelen reflexionar cuando intervienen en el aula.

Círculo de reflexión sincrónico 1: La tecnología educativa.

Tras el abordaje de la primera unidad didáctica, donde profundizamos en la importancia de la reflexión docente, se plantearon diferentes preguntas de debate que giraban en torno a la valoración que el profesorado en formación hace sobre la integración de las tecnologías digitales en el aula, si disponen de las habilidades y conocimientos para dicha labor y qué implicancias creen que tendría tal integración en el quehacer docente.

Círculo de reflexión asincrónico 2: Los modelos de integración de las tecnologías digitales en el aula.

En este círculo de reflexión se ahonda en dos modelos: el TPACK (Mishra & Koehler, 2006) y el SAMR (Puentedura, 2006). Una vez presentados ambos modelos, el alumnado debatirá y reflexionará sobre los niveles que lo componen, su utilidad y aplicabilidad a la hora de diseñar una unidad didáctica que implique una propuesta de integración de las tecnologías digitales en el aula.

Círculo de reflexión sincrónico 2: El modelo TPACK.

La sesión sincrónica número dos, desarrollada por videoconferencia bajo la modalidad de focus group, estuvo centrada en el tema principal de la unidad: el modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006). Para ello se plantearon cuestiones relativas a si conocían dicho modelo y

la utilidad que le encuentran. También se reflexionó sobre las acciones aplicadas por ellos cuando integran las tecnologías digitales en el aula, para conocer qué hacen primero: elegir la herramienta, el contenido o valorar los aspectos didáctico-pedagógicos.

Círculo de reflexión asincrónico 3: La Competencia Digital Docente.

Último espacio de reflexión reservado para ahondar en los marcos de referencia sobre la Competencia Digital Docente. En este caso se trabajan el marco europeo (Redecker, 2017) y los estándares de Chile (Mineduc-Enlaces, 2011). El alumnado reflexionará entorno a si las competencias digitales son más que una moda, con el fin de debatir sobre la importancia de la investigación basada en la evidencia. Todo ello para resaltar la importancia de dicho constructo en la profesión docente como medio para el análisis, la revisión, la síntesis y la difusión de los resultados de la investigación de tal forma que sus conclusiones puedan iluminar la práctica educativa (Trujillo, 2019) y así no guiarnos por modas educativas cuya eficacia no está demostrada y cuyos costes son cuestionables.

Círculo de reflexión sincrónico 3: Las habilidades del siglo XXI.

En el último focus group debatimos en grupo algunos aspectos sociales de la revolución tecnológica, interiorizando en las creencias y percepciones sobre si actualmente se están desarrollando las habilidades del siglo XXI en las aulas. También valoramos si en base a la definición de competencia digital revisada en el contenido (Comisión Europea, 2016-2018), qué áreas creen que se desarrollarían más cuando se abordan en el aula (trabajo, ocio o comunicación).

5. MATERIALES Y MÉTODO

El estudio que se presenta en este artículo tiene como objetivo el análisis de la autopercepción sobre las creencias e intereses en el desarrollo de la competencia digital a través de la práctica reflexiva, buscando estudiar en profundidad cuál es la concepción que se tiene por parte del estudiantado sobre dicho constructo.

Se parte de las siguientes preguntas de investigación: ¿permite la práctica reflexiva un desarrollo de la competencia digital docente?, ¿resulta una metodología eficaz los círculos de reflexión pedagógica para el desarrollo de la práctica reflexiva entorno a la competencia digital?

En síntesis, este estudio exploratorio busca conocer cómo se construye la práctica reflexiva a través de los círculos de reflexión pedagógica cuyo tema principal versa sobre la competencia digital en la Formación Inicial Docente.

Como instrumento de análisis del discurso se ha utilizado Atlas.ti 8, a través del cual se ha realizado la categorización y análisis cualitativo de la información recogida en la participación en los focus group.

5.1. PARTICIPANTES

El estudio preliminar de esta prueba piloto del curso online descrito se aplicó en el curso académico 2019/2020 para estudiantes de pedagogía que cursaban estudios en su etapa

de formación inicial docente en universidades chilenas (con un total de 39 estudiantes), encontrando que un 64,1% fueron participantes mujeres y un 35,9% participantes varones.

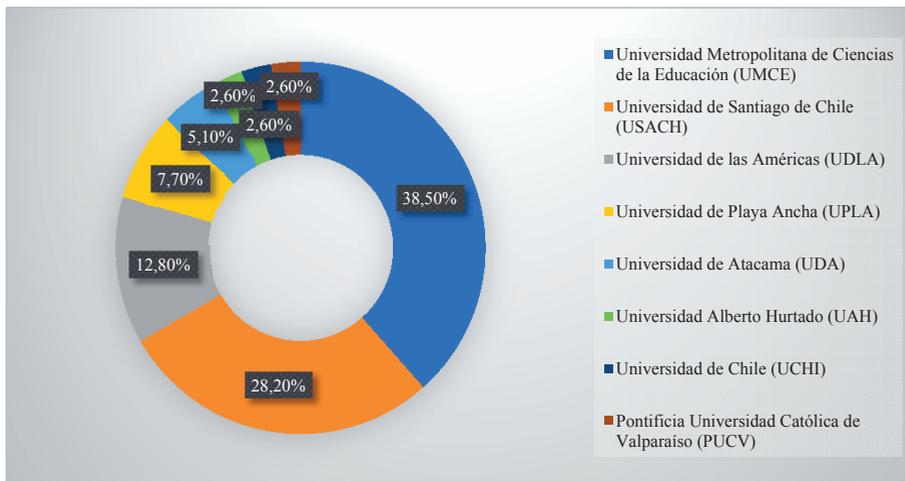


Figura 1. Universidad de origen del alumnado participante del curso piloto.

En cuanto al área de estudio o especialidad del alumnado, cabe destacar que mayoritariamente los participantes provenían de estudios de Pedagogía en Historia y Geografía (28,2%), Pedagogía en inglés (23,1%) o Pedagogía en Educación General Básica (17,9%). Donde un 71,8% estaba matriculado en Quinto y un 25,6% en Cuarto curso.

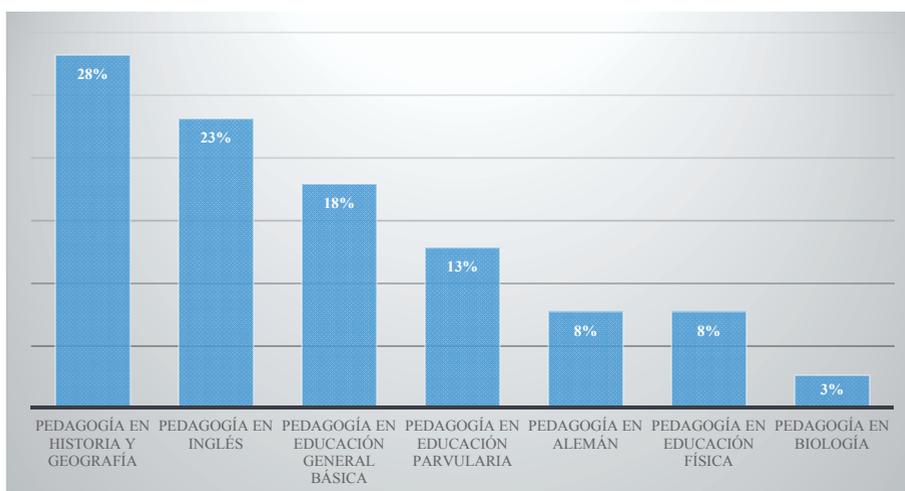


Figura 2. Especialidad alumnado participante del curso piloto.

5.2. INSTRUMENTO

A través del análisis del discurso de aquellas intervenciones generadas en los focus group, podremos perfilar cómo se desarrollan las actividades socializadoras y de qué forma, asumiendo que dicho discurso se emplea para comunicar ideas o creencias (Van Dijk, 2000).

El estudio exploratorio que se presenta a continuación para analizar cómo se desarrollan las interacciones en línea a la hora de la práctica reflexiva por parte del estudiantado de pedagogía de la muestra de estudio (N=39), se hará en base al modelo de Bullen (1997) que se centraba en el pensamiento crítico. Específicamente nos basaremos en la primera categoría (pensamiento reflexivo) bajo los siguientes indicadores:

Tabla 1. Modelo de categorización de Bullen

Categoría de Pensamiento Reflexivo	Indicadores positivos	Indicadores negativos
	Preguntas relacionadas con el problema	Preguntas no relacionadas con el problema
	Análisis de los argumentos	Análisis de los argumentos inapropiados
	Clarificación de preguntas y respuestas	Preguntas irrelevantes o no apropiadas
	Definición de términos y de juicio	Respuestas incorrectas o falta de clarificación

Fuente: Gros & Silva (2006).

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A través del análisis cualitativo de los diferentes registros de las interacciones generadas por el alumnado, concretamente nos basaremos en esta ocasión únicamente en los focus group, podremos explorar cada uno de los discursos que denotarían en el profesorado en formación de qué forma se han ido desarrollo las habilidades necesarias para la práctica reflexiva entorno a la integración de las tecnologías digitales en el aula.

El diseño de esta propuesta de intervención supone una experiencia de aprendizaje muy eficaz para el profesorado en formación dado que estaríamos posibilitando que ellos mismos reflexionaran sobre sus experiencias en el aula a raíz de sus propios intereses, aspecto que Korthagen (2001) indica como beneficioso si es que se desarrolla bajo una estructura clara y gradual.

Respecto a la primera sesión sincrónica de focus group, donde se plantearon diferentes cuestiones para conocer las percepciones que el profesorado en formación tiene sobre la integración de las tecnologías digitales en el aula, si disponen de las habilidades y conocimientos para dicha labor y qué implicancias creen que tendría tal integración en el quehacer docente, cabría destacar que en su mayoría alegan como motivos justificantes de integrar las TIC en el aula la necesidad de responder a las nuevas dinámicas sociales y

demandas del contexto en el que estamos insertos. También sostienen que dicha necesidad de integrar las TIC en el aula responde a que de esta forma el profesorado se acerca más a las nuevas generaciones con unos recursos que les son cercanos y familiares.

E1: Las TIC son super importantes porque hoy en día estamos muy cercanos a las nuevas tecnologías, y las nuevas generaciones se motivan mucho más cuando tienen este tipo de herramientas en el aula.

E3: Las TIC ayudan a adaptarnos a las nuevas dinámicas de la sociedad y responder a las exigencias y demandas. Es una forma de reencontrarnos con el estudiante del siglo XXI.

Volviendo con las demandas del contexto actual, concretamente con la situación de crisis sanitaria mundial causada por el Covid-19, algunos de los participantes reflexionaron sobre las exigencias que dicha situación ha supuesto para el profesorado.

E19: Las tecnologías llegaron para quedarse. El contexto actual de pandemia así lo ha demostrado. Las universidades se han dado cuenta que esta también es una forma de relacionarse con el alumnado. Donde no necesariamente debe haber una presencialidad. La interacción también se da en medios digitales.

Otro aspecto a destacar sería la reflexión aportada por una de las participantes, donde al ser consultada sobre la importancia de integrar las tecnologías digitales en el aula, sostiene que dicha integración de por sí implica un reto para el profesorado.

E5: La integración de las tecnologías hace que estemos obligados a repensar nuestra forma de enseñar. Exige más tiempo, y de ahí que muchos docentes sean reacios.

En este mismo círculo de reflexión, continuando con la consulta sobre si estiman que disponen de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para poder integrar las tecnologías digitales en el aula, gracias a las competencias entregadas en su formación inicial docente, la mayoría del alumnado participante sostiene que carecen en gran medida de dicha formación de base reclamando una reactualización de los planes de estudio de las facultades de educación. Incluso llegan a vincular dicha carencia formativa con las propias dinámicas de su enseñanza en la universidad.

E3: Creo que la mayoría de los estudiantes tenemos falencias en esta área de formación, porque incluso desde la misma universidad, las dinámicas de enseñanza se hacen con poco uso de las TIC. Creo que mi universidad responde a los cambios, pero bastante después de que pasen.

E15: En la universidad se da por hecho que uno sabe lo que son las TIC. En los primeros años vemos algo, pero no se explica qué es, ni cómo se utilizan o desarrollan de manera correcta. En el último nivel damos informática educativa, donde os enseñan a hacer un vídeo o presentación; pero son cosas muy pequeñas. Más allá de eso no se le da énfasis.

E5: Tenemos una asignatura en toda la carrera donde se trabajan dichas competencias en séptimo semestre. Pero debería ser más.

Cada una de estas reflexiones nos hacen fortalecer la idea sobre la necesidad de formación en conocimientos pedagógicos, didácticos y tecnológicos del profesorado; pero sobre todo que dispongan de espacios de práctica profesional en su formación inicial para que aprendan a cómo utilizar dichas habilidades. Es así como en la formación inicial docente resulta necesario incluir aspectos relacionados con las competencias tecnológicas para conseguir una correcta integración de las TIC en el quehacer docente (Almerich *et al.*, 2019).

No obstante, el enfoque que deseamos trasladar en este trabajo es que las competencias tecnológicas irían más allá del propio conocimiento de cómo emplearlas (visión tecnocéntrica); sino que incluiría toda una serie de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para integrar estas tecnologías en los procesos formativos (Sandí *et al.*, 2018).

El hecho de explorar las percepciones sobre el uso y utilidad de las TIC, arrojando resultados normalmente positivos; y el nivel de formación para su utilización en el aula desde un punto de vista instrumental, encontrando resultados bajos, coinciden con investigaciones previas (Suárez *et al.*, 2013; Cabero-Almenara & Barroso, 2016; Valdivieso-Guerrero & González-Galán, 2016).

En la sesión sincrónica número dos, donde reflexionamos sobre lo revisado del Modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006), ahondando en cuestiones relacionadas con si conocían dicho modelo previamente, la utilidad percibida hacia el mismo y sobre qué aspectos suelen incidir previamente cuando planifican una integración de las tecnologías digitales en el aula (contenido, metodología, herramientas, didáctica, etc.), cabe señalar que mayoritariamente desconocían dicho modelo para la integración de las TIC en el aula; encontrándolo muy útil para su quehacer docente y un buen marco de referencia para saber en qué dimensiones fijar el análisis previo cuando planificamos la integración de las TIC en nuestro quehacer docente. Normalmente suelen centrarse en el contenido a la hora de planificar dicha integración, y aunque ven algo rígido el modelo, lo encuentran útil.

E4: No lo conocía en absoluto. Y de verdad que lo encuentro bastante novedoso. Interesante lo de las intersecciones y lo dinámico que puede ser.

E26: No conocía el modelo. Y me ha hecho darme cuenta de que me fijo mucho en la tecnología, y en realidad hay que verlo más en general. También a reflexionar que si una tecnología no la domino, no voy a poder sacar el mayor partido a la parte didáctica y de contenido.

E7: Creo que está muy bien disponer de esas tres esferas para la planificación, para organizarse. Aunque las universidades únicamente se centran en formarnos en dos de esas esferas: en el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico-pedagógico. La tercera esfera, la del conocimiento tecnológico, es la que queda al debe en nuestra formación.

E3: Primero me fijo en el contenido. Con la idea de que se entienda cuando explico. La esfera pedagógica la veo como algo transversal.

E11: En realidad yo, para todas mis planificaciones, integro o no tecnología, lo primero que hago es que pienso en el contenido. También veo los objetivos y de ahí se me empiezan a ocurrir el resto de cosas.

Tal y como ha quedado establecido en investigaciones previas, a través del modelo TPACK se puede explorar cuál es el nivel de conocimientos que dispone el profesorado respecto de las áreas de dominio necesarias para integrar las TIC. A su vez, “podrán

definirse líneas de actuación en torno a la formación docente que deben recibir con tal de adquirir el conjunto de los conocimientos necesarios” (Cabero *et al.*, 2017, p. 76).

Para terminar con el análisis de las intervenciones generadas en los focus group, nos centraremos en algunas de las reflexiones construidas en la sesión sincrónica número tres; donde abordamos el tema de las *21st Century Skills and Competencies for New Millennium Learners* (Ananiadou & Claro, 2009). En esta instancia se ahondó en la percepción del profesorado en formación inicial sobre si creían que realmente en la actualidad se estaban desarrollando en las aulas las habilidades del siglo XXI. La mayoría de las apreciaciones señalaban que su desarrollo es algo deficiente o superficial.

E27: Si se desarrolla, aunque poco, por lo menos desde el punto de vista práctico. Sobre todo se desarrollan ciertas habilidades o competencias, pero desde el punto de vista técnico.

E28: Creo que se desarrollan muy poco dichas habilidades del siglo XXI. No hay un proceso bidireccional entre alumnado y profesorado. Mucha reticencia del profesorado y poca autocrítica.

E29: [...] También hay que destacar las desigualdades sociales. Porque igualmente marcan una diferencia en el acceso a determinados recursos.

Tal y como se sostiene en investigaciones previas, es necesario fortalecer la formación inicial y desarrollo profesional docente sobre cómo desarrollar dichas habilidades y competencias en el alumnado. Intentando a su vez concienciar al profesorado sobre la importancia de entregar las herramientas y conocimientos necesarios para ello. Dando valor a éstas (INTEF, 2010).

Es necesario explicitar en los planes y programas de estudio de las facultades de educación el abordaje de las competencias para el siglo XXI, ya que por el contrario perdería consistencia la propuesta formativa o quedaría arbitrariamente dispuesto a razón del profesorado a cargo de dicha formación docente. Una de las dificultades que se señalan al respecto en estudios previos (OREALC-UNESCO, 2018) es la existencia de un currículum agregado que obstaculiza la implementación de propuestas que posibiliten abordar el desarrollo de estas habilidades y competencias. De ahí la importancia de una formación práctica del profesorado para la adquisición de las mismas, no solo formal, sino que también informal.

7. CONCLUSIONES

Integrar las tecnologías digitales en el aula suponen un reto al asumir dicha labor desde un punto de vista tecno-pedagógico, lo que indudablemente requerirá de la articulación en los planes formativos, tanto en la formación inicial docente como permanente, de mecanismos y acciones que empoderen al profesorado para que generen innovaciones conectadas con el contexto y la realidad en la que se desarrollan.

Fomentar el pensamiento reflexivo entorno a la competencia digital docente y la integración de las tecnologías digitales en el aula resulta ser una propuesta de intervención valiosa e innovadora al incluir los procesos metacognitivos desde el punto de vista de motor de cambio y palanca para la toma de decisiones, análisis de las prácticas docentes y concienciación del rol docente en entornos cada vez más globalizados y cambiantes.

Valoramos esta propuesta presentada a través de este trabajo investigativo en el sentido ser útil como experiencia piloto para expandir los entornos de aprendizaje más allá de las interacciones formales, sino que también informales como sucederían en las comunidades profesionales donde se difunden y comparten buenas prácticas, recursos, etc.

El abordar el desarrollo de la Competencia Digital Docente desde la práctica reflexiva supone de por sí un reto metodológico, sobre todo por tener que valorar cuáles son los instrumentos más adecuados para la recogida de datos (Correa-Molina *et al.*, 2014).

A través del pensamiento reflexivo, junto a ciertas metodologías activas, con esta acción formativa diseñada alcanzaremos una visión más global y transversal de las competencias y actitudes hacia la tecnología educativa. No sólo centrada en los conocimientos (saber) necesarios, sino que también hacia las habilidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser). La educación requiere de profesionales que valoren la importancia de ser capaces de usar didáctica y pedagógicamente las tecnologías digitales, independientemente de que dominen las posibilidades educativas de una herramienta en concreto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akiba, M. (2017). Editor's Introduction: Understanding Cross-National Differences in Globalized Teacher Reforms. *Educational Researcher*, 46(4), 153–168. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711908>
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. & Orellana, N. (2019). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23853>
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009) 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Arias, M. (2012). El círculo de conversación como estrategia didáctica: Una experiencia para reflexionar y aplicar en Educación Superior. *Revista Electrónica Educare*. 16(2), 9-24. <https://doi.org/10.15359/ree.16-2.1>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Barrientos-Watkins, F., Delgado-Arriagada, T. & Libano-Aravena, L. (1999). El Círculo de Conversación como propuesta pedagógica de transformación en la formación inicial docente (FID) de la UMCE. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (5), 99-109. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/843>
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bullen, M (1997). *A case study of participation and critical thinking in university-level course deliverable by computer conferencing*. [Tesis Doctoral, University of British Columbia. Vancouver]. <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0056000>
- Cabero, J., Roig-Vila, R. & Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, (32). <https://doi.org/10.1344/der.2017.32.73-84>
- Cabero-Almenara, J. & Barroso, J. (2016). ICT teacher training: a view of the TPACK model / Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK. *Cultura y Educación*, 28(3), 633-663. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1203526>
- Collin, S., Thierry K. & Vassilis, K. (2012). Reflective Practice in Initial Teacher Training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>

- Comisión Europea (2016). *DIGCOMP 2.0: The Digital Competence. Framework for Citizens*. <https://goo.gl/efittR1>
- _____. (Ed.) (2018). *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. <https://bit.ly/2YsyGNz>
- 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fraser, J., Atkins, L. & Hall, R. (2013). *DigiLit Leicester: 2013 Survey Results*. Leicester City Council: Leicester.
- Garrido Miranda, J. M., Meyer Aguilera, E., Mujica Appiani, E., Ahumada Albayay, G., Castro Olave, A. & Quiroz Riveros, H. (2008). Estrategia para la incorporación de TIC en la enseñanza de las ciencias: los Círculos Profesionales de Reflexión Docente y la experiencia del proyecto FLEXITIC. *Revista Iberoamericana De Educación*, 47(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4712392>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Birmingham: Sced.
- Gros, B. & Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de Educación a Distancia* (RED), 16, 1-16.
- Grupo de Tecnologías Educativas (2004). Círculos de acción docente: fortaleciendo un espacio destinado al desarrollo pedagógico dentro de la escuela. Circunstancias que favorecen la revalorización de este espacio de reflexión. *Educere*, 8(24), 41-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602407>
- INTEF (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Ministerio de Educación. <https://cutt.ly/cgYsYU2>
- _____. (2017). *Marco Común de la Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación de España. <https://cutt.ly/6gYgpMa>
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2017). *ISTE Standards for Educators*. <https://bit.ly/30M6t8S>
- _____. (2018). *ISTE Standards for Education Leaders*. <https://bit.ly/30M6t8S>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. London: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larriee, B. (2004). *Assessing teachers' level of reflective practice as a tool for change*. Conference Third International Conference on Reflective Practice, Gloucester, UK.
- Mineduc-Enlaces (2011). *Competencias y estándares TIC para la profesión docente*. Ministerio de Educación de Chile. <https://cutt.ly/3gYfXqo>
- Ministerio Nacional de Educación de Colombia (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. <https://bit.ly/2BgQhBI>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- OECD (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264215696-en>
- _____. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. <https://bit.ly/2YDAgxO>
- _____. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OREALC-UNESCO (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. Análisis comparativo de siete casos nacionales*. Santiago de Chile. <https://cutt.ly/ZgYsK6X>

- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C. & Frau-Meigs, D. (2018). From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference. ECO European Project. [De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO]. *Comunicar*, 55, 105-114. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-10>
- Paniagua, A. & Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, (3), 503-523.
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, Technology and Education*. <https://bit.ly/3gKgSXO>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Ryan, M. (ed.) (2015). *Teaching Reflective Learning in Higher Education. A Systematic Approach Using Pedagogic Patterns*. London: Springer.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457545096006>
- Sandí, J. C., Sanz, C. V. & Lovos, E. N. (2018). *Juegos serios para la indagación de competencias tecnológicas que puedan integrarse en la práctica pedagógica del profesorado. Una propuesta de aplicación en la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica (UCR)*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Buenos Aires, Argentina]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71063>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sola, T., Nniya, M., Moreno, A. & Romero, J. J. (2017). Valoración del profesorado de educación secundaria de la ciudad de Tetuán sobre la formación en TIC desarrollada desde el Ministerio de Educación Nacional. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 49-63. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.03>
- Suárez, J., Almerich, G. Gargallo, B. & Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XXI*, 16(1), 39-62. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.716>
- Trujillo, F. (28 de octubre de 2019). *Educación basada en evidencias: luces y sombras de un reto para la escuela, la investigación y la política educativa*. [Entrada en Blog]. <https://fernandotrujillo.es/educacion-basada-en-evidencias-luces-y-sombras-de-un-reto-para-la-escuela-la-investigacion-y-la-politica-educativa/>
- UNESCO (2018). *Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC*. <https://cutt.ly/9gYgQTg>
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://bit.ly/2zGFARr>
- Valdivieso Guerrero, T. S. y González Galán, M. Á. (2016). Competencia Digital Docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (49), 57-73. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.09>
- Van Dijk, T. A. (2000). El discurso como interacción social. En: Van Dijk, T. A. (ed.). *El discurso como interacción social*, vol. II. Barcelona: Gedisa, 19-66.
- Zeichner, K. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

INVESTIGACIONES

Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político¹

Participation, citizenship and inclusive education:
possibilities to think of the student as a political subject

Luis Jiménez^a, René Valdés^b

^a Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
luis.jimenez@pucv.cl

^b Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile.
rene.valdes@unab.cl

RESUMEN

La persistencia de una visión educativa neoliberal y adultocéntrica afecta la participación escolar del alumnado en la escuela y por lo tanto la posibilidad de entender a los estudiantes como sujetos políticos en contextos de inclusión. En el marco de un estudio de casos con enfoque etnográfico intentamos comprender la participación estudiantil en escuelas con culturas escolares inclusivas más y menos desarrolladas. Los principales resultados señalan que la escuela con alta cultura inclusiva posee mayores espacios organizativos para que el alumnado se involucre en las decisiones escolares, mientras que en la escuela con baja cultura inclusiva los estudiantes solo participan en espacios protocolizados. Pese a las diferencias, en ambas escuelas predomina una participación estudiantil periférica, poco transformadora y desprovista de acción política. No obstante, emerge como hallazgo que los estudiantes elaboran sus propios espacios de participación, construyendo discursos políticos y de ciudadanía desde sus formas de comprensión del mundo.

Palabras clave: participación estudiantil, cultura inclusiva, escuela inclusiva.

ABSTRACT

The persistence of a neoliberal and adult-centered educational vision affects student participation in school and therefore the possibility of understanding students as political subjects in contexts of inclusion. In the framework of a case study with an ethnographic approach, we tried to understand student participation in schools with more and less developed inclusive school cultures. The main results indicate that the school with a high inclusive culture has greater organizational spaces for students to get involved in school decisions, while in the school with a low inclusive culture, students only participate in protocolized spaces. Despite the differences, in both schools a peripheral student participation predominates, little transformative and devoid of political action. However, it emerges as a finding that students elaborate their own spaces for participation, constructing political and citizenship discourses from their ways of understanding the world.

Key words: student participation, inclusive culture, inclusive school.

¹ Este estudio fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través de las becas doctorales N° 21171896 (2017-2019) y N° 21170256 (2017-2019). Especial agradecimiento al Fondecyt Regular N° 1140960.

1. INTRODUCCIÓN

El posicionamiento de la inclusión es un hecho transversal en los Estados occidentales. En Latinoamérica, la Organización de Estados Americanos [OEA] la plantea como un desafío político que conlleva a la superación de la desigualdad en derechos económicos, la reducción de la pobreza y la protección social (OEA, 2016). Por su parte, la Unión Europea [UE] observa a la inclusión como una forma para enfrentar la exclusión de los grupos desfavorecidos del avance sociopolítico, planteándola como una estrategia para evitar la radicalización de dichos grupos (Recomendación (UE) 2018/0007 de la Comisión). Para ambos continentes el escenario fundamental de la inclusión es el ámbito escolar, entendiendo la educación como garante de valores humanos y cívicos. Bajo estos preceptos es que se propone una educación inclusiva, la cual se relaciona con el desarrollo de culturas escolares que valoren la colaboración y promuevan la participación (Valdés, 2020; Booth y Ainscow, 2015).

En este trabajo entendemos la educación inclusiva como una acción participativa y como la práctica de “escuchar las diferentes voces de sus actores escolares y ser un lugar en donde se configure a la infancia como estructura de participación política y ciudadanía activa” (Valdés *et al.*, 2020, p. 13) para posibilitar el aprendizaje de todo el alumnado, no solo de aquellos con necesidades educativas especiales. Entendemos por lo tanto que una escuela inclusiva es una escuela democrática y que la participación de los estudiantes posibilita el trabajo en comunidad y es el fundamento de una vida política en educación (Zaldívar y González, 2020). No obstante, su desarrollo enfrenta a lo menos tres dificultades: (1) las condiciones en términos de recursos económicos, culturales y técnicos (Guajardo, 2010; Medina, 2016); (2) la ideología neoliberal que homogeniza la vida cotidiana, despolitiza las relaciones sociales y posiciona la competitividad individual en desmedro de prácticas colectivas (Valdés *et al.*, 2020; Slachevesky, 2015; Diez-Gutiérrez, 2010); (3) el adulto-centrismo, que actúa como una estructura de poder jerárquico y excluyente para el desarrollo de la infancia (Duarte, 2012; Figueroa, 2016; Gaitán, 2018; Pávez-Soto y Sepúlveda Kattan, 2019; Voltarelli, 2017).

Si la participación tiene una directa relación en la educación inclusiva (Ochoa Cervantes, 2019; Valdés *et al.*, 2020), la escasez de recursos, la concepción de un sujeto competitivo y la construcción de una infancia jerárquicamente inferior influirán y afectarán en comprender al estudiante como un sujeto participativo. No obstante, hay a lo menos dos variables relevantes a considerar: la primera, es que los mismos alumnos y alumnas construyen espacios para organizarse y gestionar su participación (Lay-Lisboa y Montañés Serrano, 2018; Otero, 2019). La segunda, basada en Booth y Ainscow (2015), es que las escuelas con mayor cultura inclusiva posibilitan la participación estudiantil y el ejercicio democrático. Para dichos autores esto es relevante, ya que para crear una cultura escolar inclusiva la escuela debe ser un modelo de ciudadanía.

En el caso de Chile, las tres dificultades antes señaladas están presentes, destacando además por considerarse un caso de neoliberalismo avanzado (Sisto, 2019). No obstante, también posee experiencias de auto-organización estudiantil (Mangui, 2020; Albornoz *et al.*, 2015; Ascorra *et al.*, 2016; Figueroa, 2016), por lo tanto, lo consideramos un escenario interesante de observar para proponer un análisis que dé luces sobre la participación del alumnado. Es por ello, que el presente artículo tiene como objetivo comprender la participación escolar de los estudiantes en escuelas con culturas escolares inclusivas más y

menos desarrolladas. El propósito es discutir los hallazgos para pensar al alumnado como sujeto político y actor socialmente relevante a la luz de tres características claves: (1) el sujeto político es consciente de su condición de segregado en el ordenamiento histórico (Laclau, 2004); (2) el sujeto político desafía el orden establecido desde su ‘sentimiento fundamental’ (Dussel, 1998); (3) el sujeto político propone y tensiona el orden para establecer una nueva hegemonía (Laclau, 2004; Rancière, 1996).

2. INCLUSIÓN Y CULTURAS INCLUSIVAS EN CONTEXTOS DE NEOLIBERALISMO

La literatura sobre inclusión escolar reconoce la importancia de la cultura como motor de arranque para el desarrollo de escuelas inclusivas (Valdés, 2020), sosteniendo que, si la inclusión es una cuestión cultural, entonces el desarrollo de comunidades participativas es central en las aspiraciones de un cambio educativo. Es decir, que las escuelas deben sufrir una re-culturización. Una cultura escolar inclusiva, según Booth y Ainscow (2015), se relaciona con la creación de una comunidad escolar acogedora y colaborativa. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela: estudiantes, profesionales docentes y no docentes y familias.

Pensar la inclusión desde la cultura inclusiva permite entender el cambio escolar desde dimensiones que generalmente no son consideradas en las evaluaciones estandarizadas. Diversos autores (Valdés y Pérez, 2021; Ashikali y Groeneveld, 2015; Booth y Ainscow, 2015; Dorczak, 2013; Moliner *et al.*, 2016) comparten una serie de ideas fuerza que respaldan la relevancia que tiene desarrollar una cultura inclusiva: (1) la cultura es un elemento de comprensión de una escuela; (2) la cultura es el punto de partida en el desarrollo de una escuela inclusiva; (3) las prácticas de aula y las políticas organizacionales de una escuela dependen altamente de su cultura escolar; (4) la inclusión es una cuestión de valores. Según Booth y Ainscow (2015), algunos de los valores más relevantes son la igualdad, los derechos, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad y la confianza; (5) las culturas escolares inclusivas promueven y celebran la participación estudiantil. Según el índice de inclusión en todas sus versiones (2002, 2006, 2011, 2015), una escuela con cultura inclusiva promueve la presencia activa de sus miembros, especialmente de los estudiantes, ya que “involucra el diálogo con otros basado en la igualdad y requiere reflexionar deliberadamente acerca de las diferencias de estatus y de poder” (Booth y Ainscow, 2015, p. 27). Del mismo modo, los mismos autores señalan que las culturas pueden conceder, reforzar u oponerse a las diferencias de poder y establecer un sentido colectivo de cómo se hacen las cosas y cómo deberían hacerse.

Según lo señalado anteriormente, cuesta pensar que puede existir participación estudiantil sin cultura inclusiva. Lo mismo ocurre para el caso de la ciudadanía, ya que construir una cultura inclusiva implica necesariamente desarrollar comunidades con visión inclusiva. Según Booth y Ainscow (2015), esto está vinculado “a un sentido de responsabilidad hacia los demás y con las ideas de servicio público, ciudadanía, y ciudadanía global [...] Las comunidades inclusivas están siempre abiertas, y se enriquecen con nuevos miembros que contribuyen a su transformación” (p. 27).

Ahora bien, los acontecimientos políticos y económicos de las últimas décadas han configurado un escenario sin mayores complejidades para la instalación del modelo de la Nueva Gestión Pública (NGP), más conocido como neoliberalismo en el sector educativo

(Evans, 2015), especialmente en Chile, país emblemático por la instalación temprana de políticas educativas basadas en principios de mercado. Así es como los sistemas educativos, entre ellos el chileno, se vuelcan en una reorganización profunda marcada por la retórica de la eficiencia y el *accountability*, así como la precarización del sistema público de educación y promoción de la competencia entre centros. Las consecuencias y efectos secundarios de este modelo han sido ampliamente reportados por la investigación educativa (Bellei, 2015; Colella y Díaz Salazar, 2017; Falabella, 2020; Sisto, 2019).

El problema de base es que los principios del neoliberalismo son contrapuestos a los principios de la inclusión (Jiménez y Valdés, 2021). Esta contraposición de principios conforma un escenario escolar complejo para desarrollar escuelas inclusivas, participativas y con foco en la ciudadanía, asunto que en la práctica cotidiana debe ser resuelto autónomamente por las propias comunidades escolares. El desafío en este contexto es desarrollar culturas inclusivas, ya que focalizan un nuevo sistema de creencias, enfatizan la escucha transversal, implican mayor participación, valorización de la diversidad y de justicia social y se reconsideran los roles de estudiantes y de otros actores del sistema escolar (Booth y Ainscow, 2015; Valdés, 2020). Para algunos autores, estas características son sinónimo de comprender al estudiantado como sujetos políticos (Peña Ochoa, 2011; Ravelo-Medina y Radovic-Sendra, 2018; Rojas Arango y Arboleda Gómez, 2014), sin embargo, aún no se ha estudiado con suficiente solidez las posibilidades de pensar al alumnado como sujeto político en el contexto de culturas escolares inclusivas.

3. PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL Y SU RELACIÓN CON LA CIUDADANÍA

En el marco de la generación de diálogos en educación, Ramos (2016) analiza diversas investigaciones estableciendo un vínculo entre la participación estudiantil y la educación ciudadana basado en tres experiencias: (1) el rol que desempeñan las escuelas en la construcción de ciudadanía a través de la participación de niños, niñas y jóvenes escolarizados (NNJE); (2) la creación de estrategias de educación ciudadana desde las escuelas basadas en las vidas cotidianas de sus educandos para fomentar la participación en sus sociedades; (3) la importancia que poseen instancias como los consejos escolares para el desarrollo de la participación.

Analizando la relación entre ciudadanía y participación en la educación, Biesta (2016) se pregunta: ¿el buen ciudadano es quien encaja con las normas o es quien va contracorriente? Así, reflexiona sobre si las escuelas deben educar para la socialización de los NNJE en relación a la convivencia en el orden sociopolítico existente, o centrarse en un aprendizaje cívico basado en las subjetividades, las diferencias y el cuestionamiento al orden imperante. Dicha dicotomía lo devuelve al ámbito de la participación, posicionando la democracia como un eje para comprender la ciudadanía en la infancia, porque la democracia es 'el escenario' para participar y disputar las ideas. Pero, ¿la democracia debe entenderse como orden o como diversidad? El autor concluye que la contracorriente y la diversidad son piedras angulares de la ciudadanía, y la participación es el eje central de la educación ciudadana. Pero, ¿qué entenderemos como ciudadanía desde la diversidad? Gil-Jaurena *et al.*, (2016) propone cuatro antecedentes: (1) enfatiza que la ciudadanía no es una condición dada sino un ejercicio aprendido; (2) la ciudadanía es un rol social que se construye por prácticas críticas, participativas y transformadoras del orden establecido; (3)

la educación ciudadana debe centrarse en promover la crítica y la participación por sobre la educación cívica de contenidos guiados; (4) la ciudadanía se aprende en las relaciones sociales, por ende, requiere enfocarse en las necesidades comunitarias y necesita de diversidades ideológicas para conocer los diferentes puntos de vistas.

Pero, si la educación ciudadana es inherente al acto de participar, debemos considerar que la participación en NNJE se confronta con el adulto-centrismo y el neoliberalismo. En Chile, por ejemplo, Albornoz *et al.* (2015) plantean que las escuelas no consideran las opiniones de los niños y que estos no perciben instancias para decidir frente a temas significativos, expresando que no se sienten reconocidos. De igual forma, Ascorra *et al.* (2016) observan cómo niños de enseñanza básica abandonan los espacios institucionales de participación porque no otorgan reales posibilidades para expresar sus opiniones, por el autoritarismo adultocéntrico. En dicha línea, Manghi (2020) propone tres dilemas sobre participación estudiantil en las escuelas: (1) La participación como proceso neoliberal e instrumental (los adultos eligen los objetivos); (2) La participación como proceso impuesto y obligatorio (los adultos obligan a que los estudiantes participen); (3) La participación como proceso selectivo (los adultos eligen los estudiantes que participarán: por características de buenas notas y/o buen comportamiento).

El adulto-centrismo se sustenta en el estatus de ser ‘menor de edad’ (Gaitán, 2006; Voltarelli, 2017). Esto conlleva a comprender a NNJE como sujetos incompletos, incapaces y personas en formación (Gaitán, 2018), construyendo una niñez homogénea según su etapa cronológica (Núñez-Patiño *et al.*, 2018). Para Gaitán (2018), el adulto-centrismo condiciona la comprensión de la niñez como sujetos de derechos, porque es una paradoja que personas frágiles, incompletas y subalternas posean capacidad de opinión, participación y/o ciudadanía. Por lo tanto, ¿es viable hablar de participación y ciudadanía en niños y jóvenes bajo estas premisas? Pávez-Soto y Sepúlveda-Kattan (2019) proponen que la infancia construye un mundo paralelo a la sociedad adulta, porque esta ni les representa ni les otorga cabida. Así, elaboran sus propios procesos de participación basados en sus formas de comprensión del mundo, y que se contraponen al adulto-centrismo. Ejemplos se reportan en la UE (Sloam, 2016), México (Rico-Montoya, 2018), Colombia (Núñez-Patiño *et al.*, 2018; Ospina-Alvarado *et al.*, 2018; Ospina-Alvarado *et al.*, 2017; Parra-Ospina, 2017), y Chile (Manghi, 2020; Ascorra *et al.*, 2016; Albornoz, Silva y López (2015). Para Alvarado *et al.* (2014), Ospina-Alvarado *et al.* (2017), Ospina-Alvarado *et al.* (2018) y Rico-Montoya (2018), los niños comprenden, significan, organizan y actúan en el mundo más allá de las opresiones que dictan las estructuras sociales, por ello, deben ser comprendidos como ‘sujetos políticos’ (Ospina-Alvarado *et al.*, 2017; Peña, 2017).

En cuanto al neoliberalismo, la literatura consultada configura la presencia de una escuela tensionada (Manghi, 2020; Sisto, 2019; Bellei, 2015; Falabella, 2020), donde la calidad educativa se reduce al logro de indicadores que miden efectividad escolar, descuidando e incluso afectando las posibilidades de participación escolar y de ciudadanía. Tres tensiones ejemplifican esta complejidad: (1) el entrenamiento para pruebas estandarizadas, (2) la prevalencia de modelos biomédicos y (3) la inclusión escolar sin participación de los estudiantes, vale decir, los dispositivos de escolarización son diseñados y pensados por el mundo adulto. Frente a estas aseveraciones, nos emergen dudas sobre el concepto de ‘sujeto político’ en la niñez, ya que, según la bibliografía consultada, se observa una uniformidad en el actuar de niños y jóvenes como sujetos políticos, por lo tanto, ¿todos los niños y jóvenes son sujetos políticos? ¿existen características que puedan

orientar sobre quién es un sujeto político, o cuándo se es un sujeto político? ¿O por el solo hecho de ser persona, uno es un sujeto político?

4. EL SUJETO POLÍTICO

Para definir ‘sujeto político’, es relevante referenciar a dos estudios. Primero, Biesta (2016) para reflexionar sobre ciudadanía y participación estudiantil apunta a la democracia, sustentándose en las premisas de Rancière. Segundo, Retamozo (2011), al analizar al sujeto político, en concordancia con Biesta recurre a Rancière, pero además incorpora a Laclau y Dussel. Porque Dussel (1998) establece la importancia de la ética, y el sujeto político actúa desde la perspectiva del bien común. En la búsqueda de este bienestar, el sujeto político se confronta con los procesos de segregación y subvierte el orden que violenta el buen vivir. En esta lógica, Rancière (1996) plantea que dichos sujetos son quienes ‘no poseen’, y disputan la posibilidad de ‘poseer’. Para Laclau (2004), todo esto se configura en un escenario de hegemonía y subyugación. Porque el sujeto político, que disputa la posibilidad de ‘poseer’ bajo las premisas del buen vivir, se confronta con la hegemonía del orden establecido desde su condición de subyugado.

Retamozo (2011) plantea el concepto del orden como central en el sujeto político, porque instituye fundamentos, ordenamientos y premisas históricas que estructuran la vida. El autor, desde premisas foucaultianas, establece que orden se erige desde los conceptos de saber y verdad. Porque la verdad se edifica bajo premisas de “los circuitos reservados del saber” (Foucault, 1992, p. 34), lo que conlleva a ‘saberes sometidos’, que son verdades estructuradas que delimitan los conocimientos y determinan formas de actuar como correctas e incorrectas. Esta construcción configura lo legal, lo bueno, lo malo, lo normal o lo anormal, posicionando a nivel histórico a determinadas personas -como los NNJE, por ejemplo- dependiendo de la interpretación social de sus características (Foucault, 2014).

Estas verdades y saberes racionalizados se instalan en las estructuras socioculturales e institucionales, transformándose en sistemas normativos sobre el ‘bien’ y lo ‘ético’. Pero lo que constituye ‘el bien’ para algunos implica ‘el mal’ para otros, principalmente para los segregados del sistema normativo. Sin embargo, este sistema adquiere una normalidad histórica, por lo tanto, los segregados y los beneficiados comienzan a ser siempre los mismos. Así, emerge una ‘desigualdad ontológica’, que implica que ‘siempre’ existirán desfavorecidos que deben ser ayudados para que vivan mejor, pero por ningún motivo implica cambiar el sistema normativo. Quienes proponen dicho cambio dejan de ser ‘desfavorecidos’ y se les califica como ‘resentidos’ (Dussel, 1998).

Bajo esta lógica, Rancière (1996) propone los conceptos de insubordinación y democracia. Porque para este autor la democracia es el desafiar el orden y los saberes dominantes, es decir, la democracia se fundamenta en la instalación de nuevos discursos y nuevas racionalidades que construyan nuevas verdades. Para Laclau (2004) estas acciones no solo tensionan las hegemonías dominantes, sino que, desde las acciones de los segregados, se posicionan nuevas ideas que promueven otras formas de hegemonía, las cuales disputan las anteriores maneras de comprender el mundo. Así, se van incluyendo y posicionando los diferentes ‘sentimientos fundamentales’ (Dussel, 1998), que son los sentidos de necesidades culturales de las diferentes comunidades.

Bajo los argumentos planteados, consideramos que conceptualmente no toda persona es un sujeto político, principalmente por dos razones. Primero: hay quienes viven en segmento ‘beneficiado’, y otros en el ‘segregado’. Segundo: no todos quienes componen el grupo de los segregados desafían el orden imperante. A nuestro juicio y según la bibliografía especializada reportada, el sujeto político cumple con características, tales como: (1) ser consciente de su condición de segregado en el ordenamiento histórico; (2) desafía el orden establecido desde su ‘sentimiento fundamental’; (3) propone y tensiona el orden para establecer una nueva hegemonía. Es en función de estos planteamientos que nos interesa comprender la participación estudiantil en escuelas con culturas escolares inclusivas más y menos desarrolladas.

5. MÉTODO

Este estudio se posiciona desde un enfoque cualitativo y de estudio de casos, pues permite entender que las voces escolares emergen en espacios heterogéneos y sociohistóricos determinados, es decir, su riqueza radica en sus cualidades, perspectivas, sensibilidades y visiones del mundo (Flick, 2015; Denzin y Lincoln, 2013).

Para seleccionar las escuelas del estudio se aplicó una encuesta validada sobre prácticas de convivencia escolar inclusiva (López y Valdés, 2018) a 65 centros escolares de la región de Valparaíso considerando únicamente la dimensión que evaluaba Cultura inclusiva bajo la perspectiva de Booth y Ainscow (2015) para familias (N= 1129) y profesionales (N=741). Se seleccionaron las escuelas según la posición de estas en la frecuencia de prácticas reportadas (1= la escuela con más frecuencia y 65= la escuela con menos frecuencia). La escuela 1 presentó alta cultura inclusiva según padres (10 de 65) y según profesionales (16 de 65). La escuela 2 presentó baja cultura inclusiva según padres (43 de 65) y según profesionales (35 de 65). Luego, como segundo criterio muestral, se constató que ambas escuelas tuviesen a la inclusión como uno de los objetivos de su proyecto educativo institucional.

Una vez seleccionadas las escuelas se llevó a cabo una etnografía escolar durante 30 semanas en cada centro educativo. Para la producción de datos se llevaron a cabo las siguientes técnicas: observaciones participantes en espacios formales e informales, entrevistas individuales en profundidad y grupos focales a directivos, docentes, estudiantes y familias. Paralelamente se revisaron los documentos relevantes para las escuelas. Si embargo, para el caso de este trabajo solo se consideran principalmente las observaciones en espacios formales e informales donde participasen estudiantes y entrevistas y grupos focales a diferentes representantes del alumnado entre 5to y 8vo básico. Por cada escuela se realizaron 30 observaciones, cinco entrevistas y dos grupos focales. Para el trabajo de campo se solicitaron autorizaciones a los directores de escuelas, consentimientos informados a los adultos y asentimientos informados a los estudiantes.

El análisis de las entrevistas y grupos focales se realizó con el software Atlas.ti y bajo un análisis de contenido temático (Flick, 2015) que permitió gestionar el procedimiento inductivo para el tratamiento de los datos, consistente en: (1) la preparación de documentos primarios; (2) codificación y elaboración de libro de códigos; (3) categorización y agrupamiento de patrones comunes. Se organizó la diversidad de prácticas y discursos y se identificaron cinco categorías de trabajo: (1) gestión de la voz estudiantil, (2) atribuciones

a la voz estudiantil, (3) relación del alumnado con los adultos, (4) posibilidades de transformación de los adultos y (5) gestión de los estudiantes. Para sancionar las categorías finales se realizó una triangulación metodológica entre las técnicas cualitativas (observaciones, entrevistas y grupos focales) con el propósito de maximizar el criterio de calidad científica (Denzin y Lincoln, 2013).

6. RESULTADOS

En este apartado se describen las cinco categorías comunes provenientes del análisis de contenido temático y se presentan sus respectivas citas ilustrativas. Como se señaló en el apartado metodológico, la escuela 1 es la que posee alta cultura inclusiva y la escuela 2 posee baja cultura inclusiva.

6.1. GESTIÓN DE LA VOZ ESTUDIANTIL

Esta categoría refiere a cómo la escuela gestiona los espacios, tiempos y recursos para que la voz estudiantil sea escuchada en el contexto de la vía institucionalizada. El modo en cómo se gestiona la participación del alumnado está registrado en los documentos oficiales de la escuela y es conocido por todo el personal de la institución.

En el caso de la escuela 1, la gestión de la voz estudiantil se hace mediante el ‘centro de alumnos’, el cual es una forma de organización que en principio proviene de los mismos alumnos y que tiene como propósito que estos sean parte de las decisiones que toma la escuela. La institución cuenta con una presidenta, un secretario y un delegado, que representa al alumnado de la escuela y a la vez canaliza las demandas de los cursos, que también cuentan con una organización similar.

[Entrevistador]: ¿El centro de alumnos existe?

C: Sí, yo soy la secretaria de la presidenta estudiantil

V: Yo soy el tesorero

C: Nos juntamos... es que el tío Javier, él nos ayuda porque no sabemos bien, entonces nos dice cuándo juntarnos. Nos juntamos todos los miércoles.

[Entrevistador]: Como centro de alumnos ¿han pedido cosas a la escuela?

V: Fondos para actividades, por ejemplo, nosotros antes teníamos una máquina de ejercicio [que ya no existe] entonces pedimos fondos para esa máquina (Grupo focal de estudiantes, escuela 1).

El fragmento anterior ilustra, por una parte, la institucionalización del centro de alumnos. Su organización está implementada, es conocida por todos y es útil a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, por otra parte, aparece la figura de un asesor, un profesor de asignatura, que orienta al alumnado. Este profesor también está validado por la escuela y asume la labor de tutor del centro de alumnos. Orienta, canaliza y apoya la labor que ejercen los estudiantes. Tutela que las decisiones se enmarquen dentro de las posibilidades que tiene la escuela de gestionar la voz estudiantil.

En el caso de la escuela 2 la gestión de la voz estudiantil se hace mediante el ‘consejo escolar’. Es una instancia que está establecida por el Ministerio de Educación para las

escuelas públicas y que refiere a reuniones mensuales donde participan representantes de toda la comunidad escolar, entre ellos los alumnos, y que busca fortalecer la labor educativa. Está normado por un decreto ministerial y por lo tanto tiene el carácter de obligatoriedad. Dos representantes de los estudiantes, que son elegidos por la propia escuela, participan mensualmente de esta instancia. El consejo escolar es liderado por el director de escuela, quien tiene que rendir cuentas de las diferentes dimensiones de la institución (aprendizajes, finanzas, recursos, etc.).

[Entrevistador]: ¿Ustedes participan del consejo escolar?

D: Sí, vemos actividades, cosas para los demás niños, qué podemos cambiar del colegio, qué pintar, arreglar, le decimos a la tía Paz.

[Entrevistador]: ¿Ustedes se juntan con ella?

C: Sí, los lunes, y ahí conversamos de la escuela, qué vamos a hacer en el consejo, o si algún niño quiere aportar para el colegio, juntamos la plata y compramos cosas.

[Entrevistador]: Han estado entonces en el consejo escolar

V: Sí, pero una vez nomás, a principio de año (grupo focal estudiantes, escuela 2).

La cita anterior da cuenta en parte de la forma en cómo se organiza el consejo escolar. A diferencia del centro de alumnos de la escuela 1, esta forma de gestión es menos personalizada, menos frecuente, pero a la vez comparten la idea de un adulto que orienta. Un profesor que tutela a los alumnos sobre qué pueden pedir, cómo hacerlo y bajo qué condiciones. No obstante, de las condiciones de participación institucionalizada emerge un antecedente importante, que es la autogestión con que los niños se plantean en relación a inquietudes de sus compañeros. Porque en dicho espacio proponen iniciativas que surgen desde lo propios niños, independientes que estas posean cabida en las lógicas que la escuela propone.

6.2. ATRIBUCIONES A LA VOZ ESTUDIANTIL

Esta categoría refiere al carácter que tienen las distintas formas de gestión de la voz estudiantil. Depende de cómo la escuela conciba la participación de los estudiantes y de las posibilidades que tienen sus opiniones, demandas o necesidades.

En el caso de la escuela 1, la atribución que tiene el centro de alumnos es consultiva. Es decir, que los alumnos son consultados en diversos temas por el equipo directivo a la hora de tomar decisiones que afecten especialmente a los estudiantes.

Entrevistador: ¿Qué más ha hecho [la escuela] para que ustedes sean escuchados?

X: Han hecho charlas, nos preguntan muchas cosas, y los profesores son bacanes.

J: Hay charlas entre nosotros mismos, de los presidentes de curso, la directiva, como de forma personal, fuera de la sala como en la biblioteca.

Entrevistador: ¿Y funciona eso?

J: Sí, funciona. Aunque hay casos que también funcionan en sus respectivos tiempos y después ya vuelve a lo mismo, pero no pasa mucho. A veces nos preguntan, pero no pasa nada después (Grupo focal estudiantes, escuela 1).

El carácter consultivo no conlleva necesariamente a una resolución conjunta de problemas, sino que implica una mayor visibilización del alumnado en la toma de

decisiones. En la cita anterior es posible apreciar que los alumnos son preguntados en diversos espacios y en diversos momentos, pero que esta práctica no es vista por parte de los estudiantes como un síntoma de cambio.

En el caso de la escuela 2, la atribución que tiene la participación de los alumnos en el consejo escolar es informativa. Es decir, los estudiantes reciben determinada información por parte de la escuela, se les concibe como agentes escolares que deben estar enterados de las decisiones que toma el equipo directivo y la escuela. No implica consulta y menos aún resolución.

Mira, el consejo escolar se supone que es consultivo, pero de acuerdo a mi participación es más bien informativo que consultivo, ha tomado algunos rasgos de consultivo en un proyecto específico, pero a los estudiantes solo se les informan las decisiones de la escuela (Encargada de convivencia escolar, escuela 2).

La cita anterior es de la encargada de convivencia escolar de la escuela. Una profesional líder en la toma de decisiones institucionales. Si bien es posible apreciar que el consejo escolar intenta ser consultivo, lo que tampoco es ambicioso desde el punto de vista de la participación escolar, su carácter es principalmente informativo, sobre todo pensando en el alumnado.

6.3. RELACIÓN DEL ALUMNADO CON LOS ADULTOS

Esta categoría refiere al tipo de relación que los estudiantes tienen con los adultos y por lo tanto al ambiente que se configura para la participación del alumnado en el espacio escolar. Refiere además a cómo la relación estudiante-adulto permite mayores posibilidades para resolver los problemas que afectan al alumnado.

En la escuela 1, la relación del alumnado con los adultos está basada en la colaboración. Los estudiantes y familias opinan que los profesores y demás profesionales de la escuela, como directivos y personas de apoyo, son de gran ayuda y permiten que se canalicen necesidades y demandas.

[Entrevistador]: ¿Cómo se llevan con sus compañeros y con los adultos?

C: Con los tíos todo bien, a veces con los alumnos no [Entrevistador: ¿por qué] Es que los profesores son más maduros, los niños chicos son como muy cabros chicos, es como obvio [risas] pero es que dicen garabatos a cada rato y empiezan a hablar cochinas y no me gusta, entonces yo me llevo mejor con los profesores

Y: Me parece muy bien porque los profesores y los alumnos no solo se ven como profesor/alumno si no que se ven como amigos, y eso en el centro estudiantil siempre se trata de reforzar, hacer actividades, cosas divertidas, dos veces al mes y dura una hora más o menos, participan los presidentes de curso, profesor Javier

V: A mi mamá le encanta la escuela porque participamos, le gustan los profes, demás tíos. Con los profes trabajamos juntos, ellos nos ayudan cuando necesitamos cambiar algo, pero nosotros también ayudamos, a veces son estrictos, pero buena onda

F: Bien, pero se nota que hay amistad porque de repente se tiran sus tallas y eso, entonces nos reímos con ellos, se nota que trabajan y que lo que hacen les gusta, que no es forzado, yo he estado en colegios en donde se nota que los profesores no están ni ahí con los cabros, quieren terminar la clase ya (grupo focal estudiantes, escuela 1).

Los estudiantes señalan que no solo hay una buena relación entre estudiantes y profesores, sino que además la relación entre adultos es positiva, lo que permite hablar de variados temas, compartir las necesidades y de esa manera optimizar la participación en la escuela.

En el caso de la escuela 2, la situación no es completamente diferente. Al igual que la escuela 1 los estudiantes se llevan bien con los adultos, pero hacen una diferencia en este último grupo: señalan que tienen una buena relación con los profesores, pero no necesariamente con los directivos o profesionales de apoyo de la escuela. Además, es posible apreciar que la relación del alumnado con los adultos está basada principalmente en la ayuda y no en la colaboración mutua. Los docentes hacen lo necesario para que el alumnado pase un buen momento en la escuela, lo que no necesariamente implica mayores niveles de participación.

Y: La escuela solo quiere que nos portemos bien, pero los profes nos ayudan a aprender mejor, no nos retan. Nos ayudan y nos preguntan qué necesitamos.

V: A veces los alumnos igual nos portamos mal, pero la profesora hace que nos unamos, es buena onda (grupo focal estudiantes, escuela 2)

En el fragmento anterior los estudiantes diferencian a los profesores del resto de los profesionales de la escuela. Los primeros ayudan, los segundos retan, quieren orden y disciplina. Es necesario destacar que los estudiantes mencionan que los profesores preguntan, lo que es traducido por los alumnos como una forma de ayuda.

6.4. POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN DE LOS ADULTOS

Esta categoría refiere a cómo los estudiantes configuran a los adultos en su rol de agentes de transformación para la vida del alumnado. Guarda relación con las posibilidades que brindan los adultos, ya sea como facilitadores o como obstaculizadores, para la toma de decisiones de los estudiantes en el espacio escolar.

En el caso de la escuela 1 es posible apreciar que los estudiantes configuran a los adultos con pocas posibilidades de transformación. Señalan que si bien se crean los espacios para la colaboración -como centro de alumnos, talleres o actividades extraprogramáticas- no siempre esto garantiza una participación genuina y propositiva de la voz estudiantil.

El colegio ha hecho charlas para mejorar el centro de alumnos y los profes son simpáticos. Hay cosas que funcionan, pero luego se vuelve a lo mismo, no pasa mucho de eso. Se trata de mejorar, pero es difícil, los alumnos igual son muy cabros chicos (entrevista con estudiante, escuela 1).

El fragmento anterior es una entrevista a la presidenta del centro de alumnos. Es posible apreciar que el alumnado destaca los espacios que generan los adultos para la visibilización de las necesidades estudiantiles, pero a la vez también se infiere la insuficiencia de estas prácticas como promotores de mayor participación.

En el caso de escuela 2, el panorama es más tajante: los estudiantes señalan que son nulas las posibilidades de transformación que tienen los adultos para asegurar una participación estudiantil real. En cierto punto este panorama está afectado por el tipo de

relación que tienen los alumnos con los adultos: positiva con los profesores, neutra con el resto de profesionales.

[Entrevistador]: Han estado en reuniones con adultos?

V: Sí, una vez nomás

B: Nos llamaron de donde estaba la directiva de apoderados. Fue a principio de año.

C: Querían que participáramos de las actividades, del día del niño. Pero cuando queremos pintar los baños o pedir pelotas ni nos pescan.

La cita anterior está marcada por el énfasis que tiene la participación en las actividades extraprogramáticas, las cuales no son vistas como espacios reales de involucramiento por parte de los estudiantes. Todas aquellas invitaciones por parte de directivos o centros de padres son vistos como lugares comunes, no como espacios para la transformación escolar y para regularizar las demandas, necesidades y deseos de los estudiantes.

6.5. GESTIÓN DESDE LOS ESTUDIANTES

Esta categoría se refiere a cómo los estudiantes a través de sus propios recursos posicionan sus ideas sobre cómo debe ser el comportamiento social de sus compañeros, no solamente en relación a los quehaceres académicos a o las normas que poseen los establecimientos, sino a sus propias concepciones del mundo, de la inclusión y del buen vivir. En este actuar estudiantil no existe la tutela por parte de profesores ni discursos institucionales que guíen la forma en que deben abordar sus intereses, sino que son los propios niños quienes enfrentan eventos de sus vidas cotidianas que les incomodan o con los cuales no están de acuerdo.

En el caso de la escuela 1, se observa la molestia frente a la burla con compañeros que se mofan de características físicas de otros niños, lo cual, si bien es criticado, las acciones no son resolutivas ni tampoco existe un apoyo explícito a quienes viven dichos acosos.

[Entrevistador]: ¿Ustedes creen que acá en la escuela hay gente que se siente discriminada?, ¿entre alumnos?

[Todos]: Sí

B: Sí, porque hay unos que se dicen cosas entre ellos

C: Sí, por ejemplo hay un grupo de hombres que se insultan entre sí, se van diciendo cosas más feas y se forman los conflictos.

Y: Hay otros que siempre andan molestando a uno que tiene el ojo bizco y dan ganas de defenderlos, pero como son hombres.

Los discursos de los niños evidencian que no son indiferentes a las discriminaciones u ofensas que sufren sus pares, principalmente cuando se encuentran en una situación de desmedro. Sin embargo, si bien existe la intención de intervenir, no hay acciones directas de defensa o de acogida a quienes padecen los malos tratos.

En el caso de la escuela 2, la situación es completamente diferente. Porque frente a eventos de humillaciones o agravios, los niños no solo plantean su indignación, sino que desde sus propios recursos acogen a quien sufre estas violencias y les defienden, utilizando la fuerza si es necesario.

[Entrevistador]: ¿Ustedes han sabido de algún niño que se haya sentido discriminado?

J: Yo creo que con nuestro curso todos se agarran para el leseo, obviamente cualquier cosa que hagas todo va a tener su peso, pero por ejemplo me he dado cuenta que en los cursos menores hay un niño que llegó de Venezuela y lo molestan por hablar bien, acá en Chile digamos que no somos perfectos hablando es como un poco estúpido y encuentro que es envidia que no sepan hablar igual que él, y yo siempre lo apoyo e invito a jugar a la pelota, porque para que lo molestan por cosas estúpidas. Es más chico

S: No sé si sabe, pero aquí cuando Chile juega, todos nos juntamos en los comedores o sala de computación y resulta que la última vez que vimos un partido acá en el colegio ese niño estaba apoyando a Chile, y mis compañeros y yo les pegue a mis compañeras porque lo empezaron a molestar, y yo estaba pensando que tiene que él apoye a Chile, al final lo está acogiendo Chile.

H: Más encima en su país está la pura ‘embarrada’

V: Yo encuentro tonto al que discrimina a esa gente, porque en las noticias se ve que está la media ‘escoba’ en su país, cómo tanta envidia que los tratan tan mal

S: En el colegio siempre llegan hartos niños y todos los niños naturalmente siempre son diferentes, pero algunas veces, algunos niños los discriminan por su forma de ser o por cómo se ven, porque algunos son muy blancos, morenos, pero se ha ido mejorando con el tiempo.

En el extracto presentado se da cuenta del pensar, sentir y actuar frente a un acto de discriminación. Para los niños entrevistados, primero, es inaceptable el maltrato a un compañero por provenir de otro país; segundo, empatizan por las condiciones de vida de su lugar de origen; tercero, observan con satisfacción que con el tiempo ha mejorado el trato hacia la diversidad, realzando que todos los niños son diferentes; cuarto, acogen a un niño extranjero integrándolo en sus juegos cotidianos; y quinto, defienden por medio de golpes al compañero extranjero cuando ha sido víctima de molestias. Es decir, la pertenencia a una escuela con menos desarrollo de cultura inclusiva, no es impedimento para que los niños impugnan su forma de comprensión del mundo y salvaguarden sus ideas de sociedad.

7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIONES

El objetivo de este estudio fue comprender la participación estudiantil en escuelas con culturas escolares inclusivas más y menos desarrolladas. Nos posicionamos desde una perspectiva inclusiva y de ciudadanía para entender la participación y, de esa manera, analizar las posibilidades de pensar a los estudiantes como sujetos políticos y actores socialmente relevantes. Entendiendo que la participación se ve influenciada por los recursos de las escuelas, el neoliberalismo y el adulto-centrismo, la investigación partió con la premisa que la escuela con mayor desarrollo en cultura inclusiva gestionaba de mejor forma dichos obstaculizadores, y, por lo tanto, abriría mayores posibilidades de participación.

Un primer hallazgo da cuenta de que, si bien existen categorías comunes en las dos escuelas, estas se manifiestan con diferentes matices, complejidades y oportunidades. En el caso de la escuela 1 existen condiciones organizativas viables para que los estudiantes participen y opinen sobre la escuela que quieren, como es la existencia de un centro de

alumnos para sugerir y canalizar las intenciones del alumnado. Contrario a la escuela 2, donde persisten reuniones mensuales, que tampoco responden a una iniciativa de la escuela, sino que es un mandato ministerial. Esto quiere decir que la escuela 1 también lo posee.

Un segundo hallazgo muestra que las atribuciones que otorga la escuela a la voz estudiantil están sujetas en parte a las condiciones organizativas antes señaladas. Mientras que el centro de alumnos posibilita un escenario más llano de consultas y por lo tanto de diálogo, el consejo escolar mensual es una instancia meramente informativa, que no permite mayores posibilidades de consenso. Esto no quiere decir necesariamente que la escuela 1 promueva una participación genuina, sino más bien que el alumnado interpreta que su voz es escuchada y que puede existir colaboración. Diferente a la escuela 2, donde los alumnos no depositan esperanzas en las posibilidades de cambio y de que sean considerada sus demandas, lo que genera una relación con los adultos basadas principalmente en el disenso.

Un tercer hallazgo, y el que nos interesa discutir con mayor detenimiento es que, independiente del nivel de desarrollo de culturas inclusivas -que según la literatura facilita la participación-, los estudiantes ven en los adultos agentes con poca posibilidad de transformación de su vida escolar en la escuela. Es decir, que las demandas y deseos del alumnado conviven en un ambiente tutelado de participación, de tipo consultivo en el mejor de los casos y con posibilidades mínimas de cambio "pintar los baños, cambiar el recreo". Esto implica por lo tanto un primer diagnóstico por parte de los alumnos: los adultos en su condición de representantes de la hegemonía del poder, incluso en el tenor de las buenas intenciones, no garantizan la posibilidad de pensar al alumno como actor social, ya que este, en su rol de subordinado, no tiene posibilidades de disputar los espacios de dominio adultocéntrico.

De acuerdo a las conclusiones resulta altamente relevante la categoría "Gestión desde los estudiantes", ya que ilustra cómo ellos a través de sus propios recursos posicionan sus ideas sobre cómo debe ser el comportamiento social de sus compañeros en relación a sus propias concepciones del mundo. En este contexto la tutela de los adultos y los discursos institucionales se difuminan entre la forma en que los alumnos abordan sus intereses y sus desacuerdos. Hecho que se entiende según lo planteado por Ramos (2016), dado que es esperable una mayor participación en instituciones que implementen estrategias como los centros de alumnos, sin embargo, la participación no es abordada desde las vidas cotidianas de los niños, sino que, desde las perspectivas institucionales, las cuales construyen sus objetivos desde la mirada de los adultos. Por lo tanto, en ambas escuelas la participación no se comprende como un acto de ciudadanía, es decir, de personas con capacidad de decisión, sino más bien como un acto consultivo e informativo.

Porque como plantea Gaitán (2018) y Voltarelli (2017) es contraproducente comprender a la infancia como participantes activos y políticos desde un paradigma adulto-céntrico. Puesto que el adulto-centrismo, llevado a palabras de Dussel (1996), se ha transformado en un saber racionalizado que ha estructurado verdades universales, posicionando a los niños en una condición de 'desigualdad ontológica'. Dicha condición ha producido un ordenamiento histórico bajo las lógicas que Laclau (2004) define como hegemonía y subyugación, categorizando estratos sobre el saber y el poder, circunscribiendo sus actividades de participación a determinadas formas de acción según lo que dicte el orden imperante (Foucault, 1992, 2014). Por lo tanto, ¿es posible la participación en estudiantes?

Una de las características que establece la bibliografía consultada (Alvarado *et al.*, 2014; Gaitán, 2006, 2018; Ospina-Alvarado *et al.*, 2017; Ospina-Alvarado *et al.*, 2018;

Rico-Montoya, 2018; Voltarelli, 2017) es que los niños poseen capacidades de autogestión, la cual actúa en contraposición al adulto-centrismo y los contextos opresivos. Es decir, a pesar de carecer de espacios formales para la participación de en relación a sus intereses y formas de comprender el mundo, abren sus propios caminos y realizan acciones concordantes a sus subjetividades.

Estos argumentos nos resultan muy interesantes en virtud de los hallazgos de la investigación sobre gestión desde lo estudiantes, porque a nuestro juicio, dicho actuar de los niños se aleja del rol que las escuelas les asignan: comportarse según las normas institucionales, poseer buenas calificaciones y como oyentes –o en el mejor de los casos– como actores consultivos. Frente a una situación de agresión y discriminación de uno de sus pares, no acuden a la búsqueda de un adulto que imponga orden, sino que, desde su propia concepción de la tolerancia, la justicia y la inclusión, defienden a un compañero extranjero que es víctima de abusos. Según las palabras de los propios niños, esta defensa no se sustenta en principios de amistad sino de acuerdo a sus propias normas sociales, en las cuales no se puede excluir o maltratar a una persona por proceder de un país diferente.

Para explicar acciones como ésta, Figueroa (2016) acuña el concepto de “sujeto niñez” (p. 128) para explicar los discursos y prácticas de los niños que emergen desde sus propios imaginarios de un mundo justo. Reflexiones que son concordantes con el concepto de agenciamiento en la infancia (Voltarelli, 2017), porque a pesar de un escenario que nos les valida como actores resolutivos, irrumpen para posicionar sus ideas e intereses sobre cómo debe construirse la sociedad.

Frente a lo expuesto, nos hace sentido el concepto de sujeto político en la infancia propuesto por Ospina-Alvarado *et al.* (2017) y Peña (2017), porque interpretamos a los niños en lo que Rancière (1996) define como ‘comunidad del daño’, ya que, bajo la estructura adulto-céntrica, han sido afectados por el ordenamiento histórico que les ha posicionado en el estatus de subordinados. Desde esta condición de marginados, en que se le segrega para su rol participativo acotado a intereses institucionales y del mundo adulto, como plantea Dussel (1998), subvierten el orden establecido en virtud de un buen vivir, fundamentado en sus propios ‘sentimientos fundamentales’. Por ello comprendemos como un sujeto político, porque a través de sus actos de insubordinación (Rancière, 1996) proponen y disputan un nuevo orden hegemónico (Laclau, 2004).

En relación a las posibilidades de participación de los estudiantes en escuelas con culturas inclusivas más y menos desarrolladas, consideramos que ambas escuelas no enfocan la participación como un acto político, sino como un acto principalmente normativo al servicio de las preocupaciones de la institución. Porque basados en los estudios de Biesta (2016) y Ramos (2016), la participación se estructura en relación a la ciudadanía y la democracia, ya que valorar la participación estudiantil tiene por fundamento la construcción de la ciudadanía (Ramos, 2016), y las escuelas deben propiciar espacios para la diferencia y la divergencia que permitan a sus estudiantes tensionar y cuestionar el orden establecido por sobre socializar en relación al orden político y social imperante. Por eso Biesta (2016) pone énfasis en la democracia, porque la construcción de la ciudadanía requiere de la participación activa, y es el escenario democrático donde la diversidad y la disputa e las ideas tienen cabida. Por ello, como establece Gil-Jaurena *et al.* (2016), se requiere de promover miradas críticas, basadas en las vidas cotidianas y en la diversidad. Así es como emergen nuevos discursos, nuevas verdades, y la posibilidad de un nuevo orden (Rancière, 1996).

Si bien los escenarios estudiados no promueven una participación estructurada en relación a la ciudadanía y la democracia, tal como plantean Pavez-Soto y Sepúlveda-Kattan (2019), la infancia transita por un mundo paralelo al de los adultos. El que sea paralelo no quiere decir que no posea conexión. De hecho, en los discursos de los niños entrevistados se observa cómo dialogan y les hacen sentido las normas de las escuelas, las críticas al comportamiento disruptivo de algunos compañeros, o las calificaciones. Pero también insertan sus propios intereses y sus prácticas del bien común, a pesar de no estar validados o tutelados por la institución. No les detiene actuar según sus convicciones las expectativas de la educación neoliberal, la cual insta a centrarse en el rendimiento académico y en la competitividad. Actúan en relación a la colectividad y la colaboración. Tampoco les frenan los escasos recursos de las escuelas y sus profesores para promoverles una participación política, porque posicionan sus ‘sentimientos fundamentales’ cuando lo consideran necesario, más allá que a los adultos les parezca correcto o inadecuado. Desde dicho actuar político posicionan su rol de ciudadanos, en virtud de su comprensión del mundo y del buen vivir. Y a través de dichos discursos y prácticas construyen su democracia: irrumpiendo y defendiendo sus ideas entre otros niños que posicionan un orden que no les parece justo.

Diversos estudios han demostrado que la baja participación estudiantil parece ser más bien un problema estructural y por lo tanto una deuda como sistema educativo (Ascorra *et al.*, 2016; Prieto, 2001; Muñoz, 2011; De la Fuente y Raczynski, 2010). Específicamente en el caso de las escuelas chilenas, no han ejercido acciones que permitan, de forma organizada y continua, el desarrollo la ciudadanía y la participación de los estudiantes dentro de las escuelas. Según Ascorra *et al.* (2016) la participación escolar en las escuelas tiende a ser tutelada, instrumental, heteronormativa, selectiva e inestable en el tiempo. Es decir, los estudiantes son invitados a participar, pero asumiendo roles restringidos y utilitaristas. Desde una perspectiva inclusiva, la participación escolar es importante para entender la escuela como un espacio democrático, pero también para entenderla como un espacio en que los estudiantes se sienten bienvenidos, escuchados y por lo tanto sujetos de derecho. Desde el año 2002 el concepto de cultura inclusiva se ha visto prácticamente inalterable. El foco ha estado puesto en la lógica de crear una comunidad acogedora y en el desarrollo de valores inclusivos. En el caso de la escuela 1, uno puede identificar (con más o menos desarrollo) ambos elementos. No obstante, uno de los elementos claves de una cultura de la inclusión es que todos se sientan parte de la escuela (Valdés y Pérez, 2021). Y esto se logra con mayor democracia, ciudadanía y participación, aspectos que en ambas escuelas se ubican en una dimensión periférica.

Como limitantes declaramos, por una parte, que si bien interpretamos desde los datos que algunos de los niños entrevistados son conscientes de su condición de segregados por el adulto-centrismo, esto no fue consultado de manera directa. Por otro lado, la concepción del sujeto político en este estudio se centra en la acción dentro de las instituciones escolares, entendiendo que los niños pueden poseer otras formas del quehacer político en sus familias, en la memoria colectiva o en las calles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en

- escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41, 81-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>.
- Alvarado, S., Ospina, M. y Gómez, A. (2014). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En C. Piedrahita; A. Díaz; y P. Vommaro. (Comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 111-118). CLACSO.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812016000200003&lng=es&tlng=es
- Ashikali, T. y Groeneveld, S. (2015). Diversity management in public organizations and its effect on employees' affective commitment: The role of transformational leadership and the inclusiveness of the organizational culture. *Review of Public Personnel Administration*, 35(2), 146-168. <https://doi.org/10.1177%2F0734371X13511088>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Lom.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3a edición revisada del *Index for Inclusion*. OEI.
- Colella, L. y Díaz Salazar, R. (2017). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal. *EDUCAR*, 53(2), 447-465. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/327341>
- De la Fuente, L. & Raczynski, D. (2010). *Estudio de evaluación de la situación de los consejos escolares. Informe final*. Asesorías para el desarrollo. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/315261031.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *The Strategies of Qualitative Inquiry*. SAGE publications.
- Diez-Gutiérrez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014950003>
- Dorzak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. In G. Ruairc, E. Ottesen y R. Precey (Eds.), *Leadership for inclusive education* (pp. 47-59). Springer Link.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99-125. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta.
- Evans, R. (2015). *Schooling corporate citizens. How accountability reform has damaged civic education and undermined democracy*. Routledge.
- Falabella, A. (2020). The seduction of hyper-surveillance: standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*, 01-30. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Figueroa, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y la adolescencia en Chile. *Última Década*, 45, 118-139. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-22362016000200007&lng=es&nrm=iso
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- _____. (2014). *Seguridad, Territorio y Población*. Fondo de la Cultura Económica.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <https://dx.doi.org/10.5209/POSO>
- _____. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e Infancia*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B. y Mata, P. (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. *Foro de Educación*, 14(20), 283-303. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.014>

- Guajardo, R. (2010). La desprofesionalización docente en Educación Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 105-126, http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI_4.1.pdf
- Jiménez, F. y Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *EDUCAR*, 57(2), 1-15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1302>
- Laclau, E. (2004). Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de las lógicas políticas. En J. Butler, E. Laclau, & S. Žizek. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda* (pp. 1-30). Fondo de Cultura Económica.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés Serrano, M. (2018). De la participación autocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- López, V. y Valdés, R. (2018). Construcción y validación de instrumentos para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(23), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34328>
- Manghi, D. (2020). *Escuchar los Sueños de Escolares Chilenos. El desierto - La gran ciudad - Los cerros*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 196-206.
- Moliner, O., Sales, A. y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: El caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70. <https://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde la normativa para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129. Recuperado de <http://www.rexe.cl/19/pdf/196.pdf>
- Núñez Patiño, K., Medina-Melgarejo, P. y Rico-Montoya, A. (2018). El dibujo como dispositivo metodológico para generar el diálogo con niños y niñas indígenas de Oaxaca y Chiapas en contextos diversos y de movilización social. En M. Plascencia, C. Alba, & K. Núñez (Coords.), *Infancias y su visibilidad: Experiencias desde la investigación* (pp. 53-80). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Organización de Estados Americanos [OEA]. (2016). *Equidad e inclusión social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*. Recuperado de http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado-Salgado, S. y Fajardo-Mayo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>.
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado, S. y Fajardo, M. (2017). La niñez en contextos de conflicto armado comprendida desde el construccionismo social, la socialización política y las perspectivas alternativas del desarrollo humano: apuesta epistemológica desde el sur. En M. Ospina-Alvarado, S. Alvarado, J. Carmona, & A. Arroyo (Eds.) *Construcción social de niñas y niños en contexto de conflicto armado. Narrativas generativas para la construcción de paz* (pp. 1-20). Consorcio Democracia, Paz y Reconciliación.
- Otero, E. (2019). La política estudiantil en movimiento. Un estudio sobre las agrupaciones políticas en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 2(52), 219-222.
- Parra-Ospina, A. (2017). De lo relacional en el arte como recurso imaginativo para la construcción de la paz. *Revista Aletheia*, 9(2), 94-113. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.9.2.aletheia.94.113>
- Pavez-Soto, I. y Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad E Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>

- Peña Ochoa, M. (2011). Sujeto político y vida pública: privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan. *Polis*, 10(30), 199-215. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300010>
- Peña, N. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancia Imágenes*, 16(2), 228-241. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232467>
- Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación: hacia una resignificación de la escuela*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ramos, F. J. (2016). Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo. *Foro de Educación*, 14(20), 13-19. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.002>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Edición Nueva Visión.
- Ravelo-Medina, M. y Radovic-Sendra, Y. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 389-402. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16124>
- Recomendación (UE) 2018/0007, 22 de mayo, de la Comisión, propuesta de recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de enseñanza. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 195/1, de 7 de junio de 2018.
- Retamozo, M. (2011). Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re) constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana. *Ciencia ergo sum*, 18(1), 81-89.
- Rico-Montoya, A. (2018). De la colonización al proyecto de emancipación y educación Zapatista. Relatos de infancia: racismo, violencia y memoria colectiva. *Ra Ximhai*, 14(2), 63-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063005>
- Rojas Arango, B. y Arboleda Gómez, R. (2014). La construcción del sujeto político en la escuela. *Aletheia*, 6(1), 124-139. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/190/168>
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus prácticas locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl>
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Sloam, J. (2016). Diversity and voice: the political participation of young people in the European Union. *The British Journal of Politics and International Relations*, 3(18), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1369148116647176>
- Valdés, R. (2020). Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200213>
- Valdés, R., Manghi, D., y Aranda, I. (2020). La escuela tensionada: Posibilidades de inclusión en contextos neoliberales. En D. Manghi (Ed.). *Escuchar los Sueños de Escolares Chilenos. El desierto - La gran ciudad - Los cerros*. Valparaíso (pp. 5-14). Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Valdés, R. y Pérez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva. *Revista F@ro*, 1(33).
- Voltarelli, M. (2017). Contribuciones en el campo de la sociología de la infancia: Diálogos con Lourdes Gaitán Muñoz. *Educación en Revista*, 33(65), 267-282. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50193>
- Zaldívar, J. y González, M. (2020). *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico*. FahrenHouse.

INVESTIGACIONES

Representaciones sociales y experiencias de sexismo en profesores y profesoras de Santiago y Valparaíso

Social representations and experiences of sexism
in teachers from Santiago and Valparaíso

*Francisco Vidal Velis^a, Daniela Lillo Muñoz^a, Jaime Barrientos Delgado^b,
Isabel Pérez Zamora^a, Rosa Montecinos Molina^c*

^a Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile.
vidalvelis@yahoo.com, isabel.perez_z@umce.cl, danie.lillo@umce.cl

^b Universidad Alberto Hurtado, Chile.
jbarrientos@uahurtado.cl

^c Colegio de Profesoras y Profesores de Chile.
rmontecinos@colegiodeprofesores.cl

RESUMEN

Reconociendo la escuela como espacio fundamental de socialización de género, el artículo describe las representaciones que el profesorado tiene acerca del género, la sexualidad, el sexismo en la educación y los recientes cambios en las relaciones de género. Se realizaron 5 focus groups, 4 en Santiago y 1 en Valparaíso entre 2018 y 2019, los que fueron analizados con el programa NVIVO 11. Las conclusiones indican que los/as docentes comprenden los aspectos relacionados a una educación sexista y los factores que la reproducen o cuestionan. Se observan tensiones entre profesores/as y estudiantes referente a los temas de sexismo, así como también al interior del profesorado, entre profesores/as recién titulados y quienes llevan más años de ejercicio docente. Se recomienda reforzar la formación inicial de profesores/as en sexualidad y género y capacitar a los profesores/as ya titulados para enfrentar los desafíos que los cambios sociales le imponen al sistema educativo.

Palabras clave: educación no sexista, género, sexualidad, formación de profesores/as.

ABSTRACT

Recognizing the school as a fundamental space for gender socialization, the article describes the representations that teachers have about gender, sexuality, sexism in education and recent changes in gender relations. 5 focus groups were held, 4 in Santiago and 1 in Valparaíso between 2018 and 2019, which were analyzed using the NVIVO 11 program. The conclusions indicate that teachers understand the aspects related to sexist education and the factors that reproduce it or question it. Tensions are observed between teachers and students regarding issues of sexism, as well as within the teaching staff, between newly graduated teachers and those who have been teaching for more years. It is recommended to reinforce the initial training of teachers in sexuality and gender and to train already qualified teachers to face the challenges that social changes impose on the educational system.

Keywords: non-sexist education, gender, sexuality, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, se han producido cambios importantes en la sociedad chilena, promovidos fundamentalmente por las mujeres, quienes han denunciado situaciones de acoso y de abuso sexual, así como las enormes diferencias que subsisten en relación con el trato que se les da a ellas y a las disidencias sexuales (Galaz *et al.*, 2016; Rojas *et al.*, 2019; Faret, 2019). Estas diferencias suelen traducirse en diversas formas de violencia, las que son producidas y reproducidas en diferentes espacios, incluyendo los establecimientos educacionales. En relación con esto, diversos estudios han dado cuenta de los estereotipos de género presentes en el material didáctico, como textos escolares, así como también en las diferencias sexistas entre los profesores/as, quienes suelen otorgar mayor interés a los hombres cuando se trata de temas científicos y relegan a las mujeres a las artes o humanidades (Reyes, 2006; Valdés, 2013; Morgade, 2015; Del Río *et al.*, 2016; Camacho, 2017, 2018). En este sentido, los y las docentes se posicionan como actores claves para trabajar por una educación menos sexista y más equitativa para los/as estudiantes, puesto que muchas veces son ellos/as quienes tienen la hegemonía del discurso en la sala de clases, pudiendo crear, seleccionar o criticar el material didáctico a utilizar, así como incentivar a los/as estudiantes a ahondar en aquellas áreas que históricamente les han sido presentadas como ajenas.

En función de ello, cabe preguntarse por las representaciones que tiene el profesorado en torno al sexismo en la educación, cómo operan las relaciones de género en la escuela, cuál es su posición respecto al sexismo y la disidencia sexual y qué diferencias han observado en los últimos años respecto de los temas tratados en este estudio.

2. SEXISMO EN LA EDUCACIÓN EN CHILE

El modelo de género se adquiere básicamente a partir de la interacción con otras personas de nuestro entorno, siendo la escuela un espacio de socialización fundamental para estos efectos (Subirats, 2017). Para Valdés, “el género está presente en todas estas instancias que conforman el sistema educativo, lo producen y reproducen” (2013, p. 56). Uno de los aspectos estudiados sobre las reproducciones de género en la escuela son los estereotipos. Diversas investigaciones han identificado estereotipos de género en los discursos e interacciones dentro de la escuela, así como también a través de ejemplos, textos o imágenes en el material didáctico (Subirats y Brullet, 1992; Servicio Nacional de la Mujer, 2008, 2009; Duarte, 2010; Espinoza y Taut, 2016; Palestro, 2016; Camacho, 2018; Azúa *et al.*, 2019a). Estos estereotipos operan en la escuela a nivel de currículum explícito (Cox, 2001), oculto (Altable, 1993) y nulo (Cherryholmes, 1987).

De este modo, si bien se ha avanzado en el acceso a la educación, esto no se ha traducido en una educación igualitaria o inclusiva (Subirats, 1994). Como señala Subirats (2017), al hacer un análisis más minucioso a la escolarización se observan discriminaciones, ya que las mujeres y disidencias han sido admitidas a participar en la escuela desde el principio de igualdad, pero situadas desde la alteridad; la escuela sigue estructurándose en una función de la masculinidad hegemónica. Esta desigualdad no solo actúa en desmedro de niñas y adolescentes, sino que la escuela se erige como un espacio que opera desde una concepción binaria, bajo la premisa de que existen solo dos categorías -hombre y mujer-, y, por ende, todos

debemos enmarcarnos y enmarcar al resto en alguna de ellas (Gilbert y Flem, 2011). “En las escuelas se continúa reproduciendo la desigualdad a través de dispositivos curriculares explícitos y ocultos que transmiten, validan y legitiman la ideología sexista” (Martini y Bonard, 2019, p. 50). Este bigenerismo sobrevalora lo categorizado como masculino/hombre, en desmedro de lo femenino/mujer, así como también la heteronormatividad, asumiendo que las dos categorías deben ser complementarias entre sí¹ (Gilbert y Flem, 2011). Lo que se desmarca de estas dos categorías se considera antinatural y, por ende, es rechazado y censurado. En el ámbito escolar, esto se observa en el contenido curricular, en las interacciones al interior de la comunidad y en los espacios físicos, como baños y camarines. Todos estos elementos reproducen el discurso de que no hay identidad posible fuera de lo dictado por el bigenerismo (Gilbert y Flem, 2011; Fundación Todo Mejora, 2016). En este contexto, Nash (2018) destaca este hecho desde la perspectiva de los derechos humanos, considerando que:

La discriminación en razón del sexo, género o identidad sexual es una forma de violación de los derechos humanos y, por tanto, el derecho a la educación no solo debe erradicar dichas prácticas, sino que debe ser un instrumento para su eliminación. (p. 127)

El bigenerismo en la escuela contribuye a posicionar la masculinidad hegemónica como la imperante (Campos, 2007; Figueroa y Franzoni, 2011), pues, como señala Madrid (2011), la escuela posee estructuras y prácticas “que condicionan el proceso de construcción de las masculinidades” (p. 132) y dichas construcciones colectivas se mantienen a nivel educacional. Lo que no cumpla con los parámetros de la masculinidad hegemónica será subordinado o marginado por los pares, al alero de los otros miembros de la comunidad escolar (Farías, 2019). A pesar de esta masculinidad hegemónica imperante, existen también en el espacio escolar “masculinidades sobrevivientes”, que resisten las limitaciones que exige el régimen de género patriarcal (Duarte y Farías, 2019). Desde esta perspectiva, desde las pedagogías feministas interseccionales se plantea que:

la demanda por una educación no sexista será limitada y reduccionista si no reconoce la articulación del sexismo con otras estructuras de poder, y su materialización en experiencias de privilegio y desigualdad complejas, en las vidas concretas y materiales de grupos y personas en contextos determinados. (Troncoso *et al.*, 2019, p. 12)

Al respecto, Azúa *et al.* (2019a) muestran diferencias en los sesgos de género en los discursos y prácticas de los/as docentes según su edad: en docentes más adultos se observan prácticas que naturalizan el sexismo en el aula y/o rechazan o invisibilizan lo que no cumpla con la norma binaria de masculinidad hegemónica. Desde igual perspectiva, Chaigneau señala que los/as docentes de mayor edad muestran dificultades para adaptarse e integrar conceptos relacionados al género en comparación con los/as más jóvenes debido al contexto social en que fueron educados (Chaigneau, 2012; Kornblit *et al.*, 2013). La diferencia generacional también se observa entre estudiantes y autoridades escolares, ya que desde la perspectiva de las niñeces, adolescencias y juventudes es donde más se cuestiona

¹ El concepto de bigenerismo ha sido desarrollado recientemente por Gilbert y Flem quienes lo definen como “un punto de vista que acepta las reglas del género y que no permite variaciones, excepciones o desviaciones de la regla” (2011, p. 106).

la visión convencional, binaria y estereotipada que opera en la escuela, criticándose el adultocentrismo y el patriarcado que opera en esta y que coarta el derecho a decidir a los estudiantes sobre su propia identidad (Lillo, 2019). Lo anterior da cuenta, y así lo han sugerido diversos estudios, de la necesidad de una preparación docente en género que vaya más allá de una formación continua, sino que sea parte esencial de la formación profesional (Mizala *et al.*, 2015; Azúa *et al.*, 2019b; Vidal *et al.*, 2020).

3. PROFESORADO, SEXISMO Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales son una forma de conocimiento específico por el cual se organiza la realidad, se articula un lenguaje propio y se establecen lógicas que son construidas y compartidas por un grupo que permite comprender los comportamientos de las personas (Jodelet, 1984, 2011). Sobre género, las representaciones influyen en los estereotipos que personas o grupos poseen (Lozano, 2010), donde lo relativo a identidades y orientaciones sexuales no está exento, pues estas representaciones determinan las comprensiones sobre qué es lo normal, aceptado o válido en una comunidad. Así, “el género no designa a un ser sustantivo, sino a un punto de unión relativo entre conjuntos de relaciones culturales e históricas específicas” (Butler, 2007, p. 61). Dentro de los espacios socializadores importantes, luego de la familia, está la escuela (Bourdieu, 2000; Espinoza y Taut, 2016), espacio donde se tensionan diversas representaciones, pero, al mismo tiempo, operan relaciones de poder de carácter patriarcal y adultocéntrico (Galaz *et al.*, 2016; Lillo, 2019), influyendo en las configuraciones respecto al mundo presentes en el espacio educativo.

El poder selecciona qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar. Quien controla el poder de decidir lo que es verdadero, bello, bueno, justo domina buena parte del juego social. (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 27)

De esta forma, los y las docentes participan del proceso educativo como agentes influyentes en relación con sus valores, experiencias y transmisión de ideas y conductas (Jodelet, 2011). A veces de modo inconsciente, el profesorado va “traspasando a sus estudiantes los estereotipos de género no sólo a través de su discurso sino también por medio de sus acciones pedagógicas” (Quiroz *et al.*, 2019, p. 247). Ello puede influir en las decisiones profesionales de los/as estudiantes y, por lo mismo, en la feminización y precarización de algunas carreras (Ministerio de Educación, 2017).

Considerando la revisión previa, y ante la escasa investigación sobre este tema en el país, este artículo busca describir las representaciones que el profesorado tiene acerca del género, la sexualidad, el sexismo en la educación y los recientes cambios en las relaciones de género.

4. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio es cualitativa. La muestra no intencional fue de 46 profesores, 35 mujeres y 11 hombres. La técnica de producción de información usada fue el focus groups, realizando 5 de estas sesiones, 4 de ellas en la Región Metropolitana y 1 en la

de Valparaíso. La duración promedio fue de aproximadamente 2 horas, fueron conducidos por una dupla de investigadores/as a cargo del estudio y la conversación fue guiada a través de una pauta de preguntas que llevaban formuladas los investigadores, aun cuando se daba espacio, en los casos que ameritaba, para que los/as participantes profundizaran temas que iban surgiendo o plantearan otros inicialmente no considerados.

Respecto al procedimiento, los profesores/as fueron convocados a través del Colegio de Profesoras y de Profesores, quienes participaron previa lectura y firma de un consentimiento informado. Las reuniones fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas, proceso en el que se cambiaron los nombres de los/as participantes para resguardar su identidad. Para la realización del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2016; Moreno, 2016), se usó un análisis de las representaciones sociales y experiencias de sexismo en los profesores/as. Van Dijk (2016) plantea que el análisis crítico del discurso estudia “la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos”. (p. 204) La técnica fue seleccionada para este trabajo, ya que su uso permite a los/as investigadores/as tomar “una posición explícita y, de esa manera, buscan entender, exponer y, fundamentalmente, desafiar el abuso de poder y la desigualdad social” (Van Dijk, 2016).

Para efectuar dicho análisis se utilizó el programa computacional NVIVO 11 (Valdemoros *et al.*, 2011; Dias do Nascimento *et al.*, 2016). Primero se procedió a la realización de un análisis de cada focus group, que consistió en la generación de una serie de nodos que emergieron de los temas que guiaron las discusiones: familia, género, disidencias sexuales, educación sexual, educación no sexista, demandas feministas y orientaciones normativas en sexualidad. Al mismo tiempo, nodos más específicos se fueron construyendo a partir de las categorías mencionadas, de modo de incluir cada tema emergente desde las conversaciones. Se realizó el mismo proceso para cada reunión grupal y luego la información obtenida de cada una se integró con la de los otros grupos, lo que permitió ir estableciendo comparaciones y lograr un análisis más profundo de la información.

Para efectos del presente artículo, la mayor parte de las citas que hacemos en referencia a las conversaciones sostenidas por los/as profesores/as tuvieron que ver con los nodos de género y educación no sexista, aunque también se incorporaron citas que decían relación con otros nodos, como el de sexualidad, disidencias y educación sexual, que fueron analizados, como hemos señalado, utilizando elementos del análisis crítico del discurso. Los aspectos éticos fueron resguardados a través de la participación del Comité de Ética de la Universidad de Santiago.

5. RESULTADOS

5.1. LA ESCUELA Y SUS SESGOS DE GÉNERO

Tal como lo plantea la literatura a la que hemos hecho referencia, todavía existen sesgos de género que se manifiestan en las instituciones escolares (Mendoza *et al.*, 2017; Troncoso *et al.*, 2019). Sin embargo, varios/as profesores/as entrevistados/as no sólo identificaron prácticas o instancias donde sus colegas y la escuela operaban reproduciendo sesgos de género, sino que también mostraron su interés en que ello cambiara. Así, dentro de

los grupos emergen voces que cuestionan los actos o fechas que se conmemoran en los colegios, que la mayor parte de las veces ensalza acciones realizadas por hombres, en detrimento de las mujeres:

Nuestra escuela celebra solamente a hombres, históricamente: Combate Naval de Iquique, que es un tema sensible para nosotros, porque tenemos no sé cuántos peruanos y bolivianos, pero celebramos solamente a hombres, y esas cosas son efemérides importantes. (Julieta, Focus Parvularias)

Acá no sólo vemos una sensibilidad por la diversidad de género, que da cuenta de la invisibilización de las mujeres en la historia, sino también una preocupación por la diversidad de origen de los niños/as. De este modo, estos actos y fechas no tan solo se conmemoran desde una perspectiva androcéntrica de la historia, sino que también otorgan valor a aquellas acciones y personajes que reproducen un discurso hegemónico masculino y nacionalista, como lo referido a héroes de guerra. Al respecto, otro docente relata que estudió en un colegio de hombres, que posteriormente se hizo mixto, pero que, a pesar de ello, en su himno mantuvo la misma letra que tenía cuando era sólo de hombres:

Es un hecho anecdótico, el liceo donde yo estaba, tocaba el himno, que era “Liceanos viriles muchachos”. Cuando se hizo mixto, yo le pregunté a una exalumna que estaba en el Eduardo de la Barra “¿Cómo es el himno del liceo?” y ella me dijo “Liceanos viriles muchachos” ¡No lo habían cambiado! (Rodrigo, Focus Valparaíso)

Por otro lado, en el contexto de la conmemoración del Día de la Mujer, un profesor relata que en su colegio se pensaba hacer un reconocimiento tradicional a las mujeres, desde una perspectiva patriarcal, en vez de repensar estos espacios para favorecer su visibilización, cosa que él mismo decidió hacer, convirtiendo la fecha en un espacio de reflexión sobre el feminismo:

“Ya tú vas a estar encargado del día de la mujer” ¿Qué tenía que hacer? Comprar la tortita, los globitos, los chocalitos y la rosita. Me dijeron “ya te toca a ti este año” y yo dije “Ya, pero yo no voy a entregar ni nada de eso que ustedes entregan todos los años, yo voy a hacer un acto con los estudiantes y vamos a tratar el tema del feminismo en el acto frente a todos ahí”. Y lo hicimos y resultó súper bien, o sea, por lo menos las mujeres por lo menos les resultó mucho más significativo que la típica torta. (Gonzalo, Focus Valparaíso)

Estas celebraciones también incluyen el día de la mamá o del papá, criticadas por algunas docentes, que señalan que celebrar estas fechas implica desconocer la nueva realidad familiar de la que provienen los/as estudiantes, que se habría modificado con el tiempo:

Ya no podemos seguir celebrando el día de la mamá, el día del papá, ya no puede ser. Tenemos que entender nuestra realidad, nuestro contexto, entonces vamos a hacer solamente el día de la familia, y va a poder ir toda la familia, pero estar haciendo eso de papá, mamá, abuelos... no. Ya cambió. (Julieta, Focus Parvularias)

De este modo, la celebración del día del padre y de la madre, al naturalizar el modelo de familia nuclear, sigue reproduciendo un ideal propio del sistema patriarcal, desconociendo la realidad de muchas familias monoparentales, homoparentales o reconstituidas, que se alejan de dicho imaginario (Rivas, 2012; Vidal, 2019)². Por otra parte, la celebración del Día de la Mujer, al intentar dar espacio a las mujeres, pero hacerlo desde prácticas patriarcales, sigue otorgando a estas la misma posición de subordinación a que han estado sometidas. Lo mismo con el reconocimiento de las disidencias sexuales, que parecen ser más aceptadas hoy en muchos colegios, pero que también pueden presentar contradicciones y reproducir desigualdades mediante la naturalización de prácticas discriminatorias por parte de algunos docentes, prácticas que les parecen inofensivas, pero que no lo son para quienes son objeto del rechazo, en este caso, los hombres feminizados:

Había cursos que los biólogos les decían las locas, el curso de las locas. Y todos: Ah, el curso de las locas, naturalizamos. Que hay homosexuales, lo sabemos, pero da lo mismo si nadie los discrimina. Yo llegaba a un curso, de repente entraba a uno que tenía ciertas características, que todo el mundo había identificado y le silbaban y pasaba lo mismo que a lo femenino. (Carla, Focus Santiago 1)

Otra observación respecto al sexismo en la escuela son las dificultades que existen para instalar el tema de la sexualidad y las disidencias sexuales, particularmente en colegios católicos. (Astudillo, 2016; Madrid, 2016):

Es que yo creo que la institución educativa tiene que presentar todas las opciones, y la homosexualidad es una realidad. Entonces se le tiene que presentar. Lo puede trabajar la familia, pero nosotros no vamos a dejar de presentarles una realidad. Yo creo que sería sesgar al niño nosotros mismos, ya es como decirles: “¿sabís qué? yo te voy a presentar solo esto. Aunque salgas a la calle y veas que existe, yo te voy a decir no, que eso no existe”. (Sandra, Focus Parvularias)

Hay colegios particulares religiosas de niñas, donde prácticamente hablar de sexo es un pecado mortal. Son pocas las personas que hablan los temas y en la educación a pesar de que es laica, pública y que por eso la defendemos. Hay profesores que se frenan para hablar de esos temas, no los comprenden, lo limitan y están en educación pública. (Rodrigo, Focus Valparaíso)

Respecto a la práctica docente, algunas profesoras visualizan obstáculos en los mismos/as colegas para generar un cambio e incluso reconocen que es más fácil que el cambio provenga de los/as estudiantes:

Los niños chicos son los que mejor entienden, yo creo que, en las escuelas, el problema no tiene que ver con los alumnos, tiene que ver con los profesores. Son los profesores los que van replicando, los que van metiendo ideas a los niños, son los profesores

² Vidal (2019) hace una crítica a la invisibilización de las familias reconstituidas, habitualmente incluidas en la categoría de familias nucleares, tal como ha planteado la CEPAL, que, en el caso de América Latina, observa que la familia nuclear engloba realidades muy diferentes entre sí (Cerrutti y Binstock, 2009).

los que les dicen, por ejemplo, a las niñas que cierran las piernas, que eso no es de señoritas, y son los profesores y las profesoras los que al fin al cabo también dicen que eso no es propio de tu género. (Virginia, Focus Santiago 1)

Por otra parte, los y las profesoras advierten que existen ciertos cambios en temas de género, por ejemplo, en lo que respecta a las especialidades técnicas³:

Las niñas estudian mecánica, estudian mantenimiento, estudian computación, o sea, no hay diferencia en los géneros, ya, del estudio, incluso las niñas muchas veces destacan más en especialidades, que se supone, son más de hombre. (Raymundo, Focus Santiago 1)

También se observa una mirada crítica de los establecimientos monogénicos, considerando que los mixtos podrían incidir en el enfrentamiento del patriarcado y de la violencia contra la mujer:

Yo creo que hay un trasfondo más profundo y doloroso del cual nosotros nos tenemos que hacer cargo, que es esta gran instalación del patriarcado, la cantidad de femicidios que tenemos por año, la cantidad enorme de niñas abusadas sexualmente, de las cuales como profesores tenemos que hacernos cargo, la instalación de una sociedad absolutamente individualista, que lo único que busca es que el patrón se siga repitiendo tal cual. Entonces siento que la opción de hacer que los colegios sean mixtos es una gran oportunidad para cortar el patrón, es mucho más fácil teniendo un alumnado mixto, empezar a ejercitar lo del respeto, de que somos iguales. (Jimena, Focus Santiago 1)

Otro de los cambios que identifica el grupo de docentes tiene relación con los estudiantes varones y sus expresiones de afectividad, que distan de la imagen estereotipada del hombre no afectuoso:

Una de las cosas que me llamó mucho la atención cuando mi hijo entró en séptimo, es que se agarraron cariño entre los niños y ellos se saludaban de beso, se abrazaban y era una cuestión que a mí me parecía novedosa, porque los hombres no, dentro de mi entorno no se veía que los niños se besaran. A lo más se daban la mano, se daban unos palmetazos en la espalda. (Silvana, Focus Santiago 1)

También se menciona el reconocimiento de una nueva práctica entre los/as estudiantes, el Día del Travesti, donde se intercambian uniformes, en un claro desafío del patrón tradicional de la masculinidad hegemónica:

Hace poquito hicieron el día del travestismo, se ponen de acuerdo con otros liceos y se intercambian uniformes, las niñas visten los pantalones y ellos vistieron de jumper. Y se pusieron el jumper y fueron hacia otros colegios. Yo creo que todavía queda gente dentro del liceo, adolescentes que siguen la cultura machista, patriarcal, todo lo que quieran. Sin embargo, igual hay un grupo potente que ya lo está planteando y lo plantea en las clases, se los plantean a otros colegas. (Paula, Focus Santiago 1)

³ Al respecto, ver Sevilla *et al.* 2019.

5.2. TENSIONES ENTRE PROFESORADO Y ESTUDIANTES

Los cambios en las actitudes y percepciones de las relaciones de género por parte de los/as alumnos/as generan tensiones en la dinámica docente-estudiante, debido a la brecha generacional y al rol de autoridad que cumplen los/as docentes en dicha dinámica. En ese marco, la tensión se genera por el cuestionamiento de los/as estudiantes al binarismo de género y sus estereotipos y al uso del lenguaje por parte de profesores/as. Los/as estudiantes comprenden que el lenguaje impone restricciones identitarias, generándose dificultades cuando el profesorado utiliza expresiones sexistas, aun cuando sea sin tener conciencia de ello:

Hace dos o tres años atrás se vio un cambio notorio, ya que había chiquillos que criticaban todo esto de la sexualidad, planteándose preguntas acerca de por qué el binarismo, por ejemplo, de la sexualidad mujer y hombre, de por qué siempre hablamos en esa categoría... Los estudiantes hoy día dicen que el profesor los violenta. El profesor se siente un poco acorralado, violentado, porque le están diciendo que es violento y él nunca se planteó que decirle a un niño que corriera como niña iba a ser algo que violentara a sus estudiantes. (Paula, Focus Santiago 1)

Lo mismo sucede con la naturalización de las relaciones entre personas del mismo sexo, que nuestra cultura patriarcal patologizó durante mucho tiempo (Cáceres *et al.*, 2013). Esta tradición heteronormativa ha sido desafiada por los/as estudiantes, quienes han naturalizado estas relaciones en los espacios educativos, forzando, de alguna manera, a que los profesores/as hagan lo mismo. Así, los/as estudiantes son los que han empezado a experimentar esta apertura y a cuestionar los valores tradicionales y el funcionamiento discriminatorio y poco inclusivo del sistema:

También hoy día han aparecido las chicas que tienen su polola y los chicos que tienen su pololo, ya, pero lo hemos tenido que ver de forma natural, porque hablamos de la inclusión. Al principio obviamente era incómodo, hoy día ya lo hemos asumido como profesores. (Raymundo, Focus Santiago 1)

Había dos niñas que estaban tirando (besándose) ahí al lado del kiosco, y yo así “¿qué onda?” Una queda como sorprendida porque en realidad no tienes la habitualidad de verlo, pero hoy día para nosotros es cuático todo, pero para ellos se ha ido naturalizando. (Silvana, Focus Santiago 1)

En estos relatos, en la expresión “lo hemos tenido que ver como natural” de la cita, el léxico “natural” se asocia con lo “familiar y aceptado” y, por contraparte, lo “no natural”, que queda implícito sería algo que antes no era aceptado y no era un problema que así fuese. Entonces la expresión “hemos tenido que verlo como natural” refleja un proceso de auto imposición que surge a partir de los discursos emergentes y validados en la sociedad, como la “inclusión”. Estas tensiones y el temor al cuestionamiento generan ansiedad y confusión en algunos profesores/as y, con ello, cambios de actitud en la forma de realizar sus clases, los que pueden ser o no atingentes, pero que responden al temor de las consecuencias que pueden traer acciones que podrían ser asociadas con el acoso sexual, práctica que ha sido

visibilizada en la sociedad y que ha llevado a cuestionar los límites en las relaciones. Así lo vive un profesor de educación física:

Yo a las niñas, en este instante, ni a los varones, les ayudo a hacer un ejercicio. Porque hoy día estai en las redes sociales, que el profesor está manoseando, que el profesor está tocando, o sea, estamos en esa situación. Yo soy bien franco, tengo 34 años de profe, a los cinco años ayudaba, a los diez años ayudaba, a los quince empecé a pensarla y ayudaba, y obviamente después la sociedad te ha hecho cambiar. (Raymundo, Focus Santiago 1)

5.3. FORMACIÓN DOCENTE Y TENSIONES AL INTERIOR DEL PROFESORADO

Las tensiones e inseguridades entre profesores/as y estudiantes se provocan en parte, según algunos/as docentes, por la poca preparación que tienen respecto del tema del género, señalando que lo que se enseña en las universidades se aleja de los debates en el ámbito social y escolar:

En ningún momento la formación docente a mí me habló de mujeres, escritoras, filósofas. En ningún momento a mí me dijeron que podía existir una Judith Butler que hablara sobre género. A lo más en la universidad me pasaron un ramo de orientación y me dijeron que tal vez iba a tener que hablar de sexualidad, pero no me hablaron de género. (Virginia, Focus Santiago 1)

Yo me acuerdo haber tenido un curso de psicología del adolescente donde se trataba el tema de la sexualidad, pero hasta por ahí nomás. Pero el tema del género, eso sí que no existe en las mallas curriculares. (Gonzalo, Focus Valparaíso)

Frente a la escasa preparación en género y sexualidad en su formación inicial, muchos/as docentes han visto la necesidad de formarse en el terreno mismo, tal como han denunciado profesores/as y estudiantes secundarios/as y universitarias/os (Kornblit *et al.*, 2013; Palma *et al.*, 2013; Lillo, 2019):

Yo estuve en un PADEM municipal y una chiquilla del Liceo 4 presentó las conclusiones del trabajo y una de las cosas que pidió abiertamente, dijo “yo quiero manifestarlo, y lo que yo pido es perfeccionamiento para los profesores de la Municipalidad de Santiago en educación no sexista. (Gabriela, Focus Santiago 1)

Así, por la falta de formación en género y la necesidad de promover una educación no sexista, algunas docentes han optado por la autoformación, pues identifican esta necesidad como un deber ético profesional:

Lo que realmente quiero, es una educación no sexista, yo he ido a capacitaciones de educación no sexista, he ido a cuanto conversatorio existe, he leído cuanto libro existe y básicamente tiene que ver con la autoformación. En la Chile, hay una organización de investigadoras que se están dedicando hace muchos años a la investigación en educación sexista. Yo insisto en el deber moral y ético de un profesor, uno también se tiene que hacer cargo. (Paula, Focus Santiago 1)

No obstante, también se indica que cuando las profesoras con mayor iniciativa y/o formación proponen hablar seriamente sobre sexualidad, sus intentos se ven menoscabados por las bromas que se hacen sobre el tema:

Cuando uno dice sexualidad en la sala de profes o que vamos a tener una capacitación de sexualidad, lo primero que van a decir “Uy vamos a tener sexo” y tiran la talla, los coleguitas jóvenes igual “Oye vamos a ir a tener sexo”. Entonces es como que está esa cuestión de la chacota. A mí, por ejemplo, me cargan las bromas, me cargan, y lo digo así. Para mí las bromas no existen, porque siempre son sexistas. (Paula, Focus Santiago 1)

Otra docente señala que, en ocasiones, los consejos de profesores se ocupan para comentar la sexualidad de algunas estudiantes, lo que provoca rechazo en algunas educadoras:

Es horrible cuando un consejo de profesores dura 45 minutos para hablar de una niña que es diferente a las otras niñas y al final se ventila toda su sexualidad y todo el mundo sale de ese consejo mirándola “Esta es la niña que es media rara”. Entonces encuentro que eso es una falta de respeto al ser humano y no nos damos cuenta. (Gabriela, Focus Santiago 1)

También se señala que no está clara la responsabilidad que le corresponde a la familia y a los establecimientos educacionales en temas de la sexualidad de los/as jóvenes, señalando que muchas veces los profesores/as, más que decirle al/la estudiante qué hacer en temas sexuales, optan porque sean ellos mismos/as que tomen decisiones respecto de su sexualidad:

Dejo que las chicas o los varones hagan su vida, no significa que no haya una conversación con ellos, o sea la decisión al final la toman ellos, yo puedo aconsejarlos, pero la decisión está en la niña y está en el joven. Si ellos quieren tener relaciones es una decisión de ellos, yo no puedo intervenir en eso, no puedo decirles “no tú tienes que esperar”. (Raymundo, Focus Santiago 1)

El profesor agrega la dificultad adicional de que las familias esperan que sea el establecimiento educacional el que aborde los temas que a ellos les resulta difícil de tratar con los hijos/as:

Lamentablemente, hoy día, la responsabilidad la entregan, la casa la entrega al colegio y resulta que nosotros no somos los padres, somos los educadores, pero no somos al cien por ciento responsables de lo que ellos hagan el día sábado y domingo, porque pasa eso. Una apoderada me dice “profe, mi hijo tiene fiesta el sábado ¿le doy permiso?” “Señora es su decisión, no me pregunte a mí po”. (Raymundo, Focus Santiago 1)

Si bien muchos profesores/as, sobre todo los/as más jóvenes, tienen una disposición distinta para abordar los temas de género y sexualidad, pareciera que el conflicto se centra con quienes llevan más años de práctica pedagógica y que muchas veces hacen naufragar los cambios promovidos por las nuevas generaciones:

El choque generacional entre los mismos pares es fuerte, incide fuertemente, negativamente, en los establecimientos, porque cuando tú vas a alzar la voz, de repente no puedes o vas a tocar un tema y por más líder que seas, los profesores más antiguos, que tienen más años en el establecimiento, que tienen más dominio en cuanto al cruce con la directiva, te bajan po, entonces es fuerte el tema. (Paula, Focus Santiago 1)

En el mismo focus group, otra profesora confirma una mayor apertura entre los profesores/as más jóvenes frente al tema, que tienen una mirada distinta respecto de los profesores mayores, que llevan más tiempo en los establecimientos y que tienen un enfoque más conservador en términos de género:

Se da que las chiquillas ahora vienen con este sentido del no sexismo, y quieren, no imponer, pero quieren educar. Entonces de repente, aparece otro profe que es mucho más así “no, no, no, no, a mí no me vai a venir con eso aquí, bla, bla”. (Gabriela, Focus Santiago 1)

Tenemos generaciones de educadoras de párvulo que están a punto de jubilar, que son como 5 o 6, y el resto somos educadoras que venimos como recién saliendo. Entonces hay un choque generacional importante. Nosotras salimos con ganas de hacer cosas, y tenemos colegas que ya están cansadas, que se quieren ir, que ya están esperando que jubilen pronto, que ya están pidiendo no tomar pre-kínder porque ya no quieren. (Julieta, Focus Parvularias)

Esta brecha generacional incluso es reconocida por algunos profesores/as mayores, que incorporan una mirada autocrítica y que se dan cuenta que ellos mismos/as sostienen ciertas ideas y estereotipos de índole machista:

Los problemas los tenemos nosotros los viejos, porque a nosotros nos criaron con reglas, que el papá se sienta a la cabeza, el mejor plato de comida era pa'l papá. Ahora no, igualdad de condiciones, si el niño tiene que lavar los platos, no se va a ser menos hombre ¿cierto? Y la niña perfectamente puede arreglar un auto, puede cambiar los tapones. (Macarena, Focus Jubilados/as)

Yo fui formado por una cultura totalmente machista, totalmente machista, donde de partida en mi familia, mi padre era el proveedor y mi madre estaba en la casa, entonces era difícil sustraerse a eso. (Rodrigo, Focus Valparaíso)

5.4. HACIA PRÁCTICAS NO SEXISTAS

Si bien hasta ahora hemos discutido ciertas dificultades que surgen en el contexto escolar por la persistencia de discursos y prácticas sexistas, también hemos identificado avances en esta materia, ya que algunos docentes refieren experiencias positivas en su quehacer pedagógico, como la formación y autoformación entre pares en educación no sexista y el cambio de miradas tradicionales respecto a las actividades que pueden o no pueden hacer hombres y mujeres:

En la educación no sexista hay hartos temas, está el currículo. En Santiago todos los profes por obligación tienen que planificar una clase de sexualidad y los profes no tenían idea. ¿Cómo el departamento de física va a hacer una clase de sexualidad, género y afectividad? Me pidieron que los orientara un poco. Entonces yo dije “pero no se compliquen tanto, esto tiene que ver con las mujeres en ciencia, enseñemos eso, visibilicemos mujeres, la cuota histórica que le debemos, cierto, visibilicen. (Paula, Focus Santiago 1)

Yo no soy muy futbolero, pero por compartir, jugamos fútbol mixto, entonces invitamos alumnos, invitamos alumnas que jueguen con nosotros mixto, o sea, juegan profesoras y profesores a la pelota con alumnos y alumnas, o sea y eso ellos ven y “¿Oh profe juegan mixto? Sí, jugamos mixto”. Y ellos también tratan de hacerlo, de tomar eso como un referente. (Gonzalo, Focus Valparaíso)

Del mismo modo, estos cambios en el quehacer pedagógico han servido para que los propios/as docentes propongan dinámicas que permitan a sus estudiantes romper con el estereotipo. Ejemplo de ello es el caso de las educadoras de párvulos, quienes tensionan la dinámica de género que existe en torno a los colores en los niños/as más pequeños/as:

A mí me pasa más con las niñas, es como las niñas con el rosado, y lloran si no les pasan el rosado. Entonces lo que yo he optado por hacer, no sé si está bien o está mal, yo saco el rosado de las plasticinas, saco el rosado de las cartulinas, para que no peleen. Entonces “ah de repente aparece un rosado” y les toca a todos o no le toca a ninguno. (Sandra, Focus Parvularias)

Además, los profesores/as asumen conscientemente el desafío que implica abordar temas que históricamente no habían sido de su competencia, pero que ahora el contexto sociocultural los insta a asumir:

El tema de la sexualidad, el tema del género tenemos que ponerlos en el tapete. Si vemos que tenemos estudiantes que son trans, estudiantes que son bisexuales, estudiantes que son homosexuales, hay que ponerlo en el tapete. Pero somos nosotros, como profesores, los que tenemos que hacerlo, porque nadie más los va a venir a poner, no vamos a tener la capacidad. No va a venir una vara mágica de afuera que nos va a instalar el tema. (Arturo, Focus Valparaíso)

Por otra parte, algunos/as docentes identifican al estallido social ocurrido en Chile en octubre de 2019 como un elemento clave para el cambio de las relaciones de género:

Este estallido social fue más allá de lo que se pensaba en algún momento, y no solo de salir a la calle, acompañar a nuestros hijos, o salir al baile, también nos ha movido y nos empodera cada día más. Ya había un cambio, que la mujer dejó de ser sometida, estando en la casa con los hijos, pero ahora este estallido social hace levantar el abuso sexual de la mujer, que no es solo que te toquen o penetración sin consentimiento, sino que va más allá. (Mujer, Focus Santiago 5)

Por último, un profesor da cuenta que existen casos donde hay una reflexión profunda y personal respecto a las relaciones de género y el feminismo, dando cuenta que la diversidad de docentes y sus posturas y acercamiento respecto al tema son variadas:

Yo no puedo llamarme feminista, no puedo ser tan care palo de decir que mi educación es feminista porque yo soy hombre, y yo creo que los hombres no pueden ser feministas, esa es una opinión mía, creo que solo las mujeres pueden ser consideradas feministas. Ellas son las que tienen que hablar de estos temas, el hombre puede reflexionar sobre esto, pero ellas son las que tienen una perspectiva que es sorora. Yo nací hombre, he tenido muchos años de privilegios, y mi visión de mundo es muy distinta a la de una mujer, pese a ello, creo que sí tengo que enseñar a los chicos de que tengan una relación más humana y con menos violencia hacia la mujer. (Hombre, Focus Santiago 5)

6. CONCLUSIONES

En términos generales, los y las docentes dan cuenta de tener manejo del concepto de educación no sexista y de comprender cuáles son algunos factores que la promueven o cuestionan. Si bien este manejo posee distintos niveles de profundidad para cada docente, existe un consenso a la hora de situarlo como un tema que deben enfrentar en su labor como profesores/as, debido a una exigencia social y a una exigencia que proviene cada vez más desde sus estudiantes y, en algunos casos, desde su propia inquietud personal. En relación con la mirada a la escuela y sus sesgos de género, es posible señalar que para la mayoría de los/as docentes, el paradigma de género cambió y la escuela evidencia dificultades para adoptar estos cambios, lo que se observa en acciones rituales, en actos e himnos escolares y en las prácticas docentes. A diferencia de otras investigaciones, en este estudio, los y las docentes se posicionan desde la vereda del cambio, criticando a aquellos establecimientos y colegas que perpetúan discriminaciones o no abarcan ciertas temáticas respecto al género y la disidencia sexual (Valdés, 2013; Del Río *et al.*, 2016; Fernández y Hauri, 2016; Ramírez y Contreras, 2016; Vera, 2016; Julio *et al.*, 2016; Camacho, 2017, 2018). Desde esta perspectiva, podríamos decir que los/as docentes consultados/as se adscriben al discurso de lo que algunos autores han llamado educación no sexista y no generista (Vidal *et al.*, 2020). No obstante, los resultados de este estudio muestran importantes grados de coincidencia con otras investigaciones realizadas con posterioridad al 2018, año de la “revolución feminista” o el “mayo feminista” (Zerán, 2018). Al parecer el movimiento feminista, junto a los de la disidencia sexual, han tenido un impacto relevante en las concepciones de los chilenos/as respecto del género, la sexualidad y la disidencia sexual, tal como muestran los estudios realizados con posterioridad a ese momento, tanto entre docentes (Martini y Bonard, 2019; Rojas *et al.*, 2019; Azúa *et al.*, 2019b; Toro *et al.*, 2020) como entre estudiantes, secundarios y universitarios (Mardones y Vizcarra, 2017; Lillo, 2019; Faret, 2019; Castro, 2020). Así al menos se plantea en el estudio de Martini y Bonard, para quienes el 2018:

tuvo lugar un movimiento social protagonizado por la voz de las mujeres, quienes una vez más en la historia de nuestro país se constituyeron como actoría colectiva y salieron a las calles, en esta ocasión para exigir el cese del acoso sexual, y la violencia de género institucionalizada y normalizada hacia las mujeres. (2019, p. 46)

Sobre las relaciones entre hombres, los/as docentes observan la existencia de cambios en las masculinidades de los estudiantes, sobre todo en la expresión de los afectos (Sharim y Rhim, 2017; Saldaña, 2018). En este contexto, es posible observar que los/as estudiantes, a través de las críticas hacia el sexismo y de la incorporación de prácticas subversivas como la celebración del Día del Travesti, miran el mundo más allá de la rigidez del binarismo, que niega y desconoce la diversidad de las identidades sexuales y de género.

Son los y las jóvenes estudiantes quienes interpelan al mundo adulto a comprender el género y las sexualidades como categorías políticas fundamentales en los procesos educativos de la escuela, puesto que atraviesan la construcción de subjetividades y regulan también el orden. (Martini y Bonard, 2019, p. 58)

En este contexto, los profesores/as no estamos exentos de mirar desde una nueva perspectiva, una mirada que requiere incorporar el reconocimiento de la diversidad sexual y de género⁴. Al respecto, las tensiones entre profesorado y estudiantes dan cuenta del cuestionamiento que levantan estos últimos hacia discursos y prácticas normalizadas muchas veces por los/as docentes, donde se perpetúan prácticas sexistas y discriminatorias, si bien no en el grupo de profesores/as entrevistados, pero sí en los relatos de sus experiencias. Frente a esto, algunos/as docentes expresan sentimientos de ansiedad e inseguridad, que se combinan con una imposición social y/o propia de aceptar y adaptarse a las nuevas relaciones y discursos en torno al género que circulan en el espacio escolar. “En el mismo sentido, la demanda por el reconocimiento de diversas identidades y expresiones de género, que superan el binomio mujer/hombre, enfrentan al cuerpo docente a una dimensión desconocida: la del trabajo con la diferencia” (Martini y Bonard, 2019, p. 60)

En cuanto a la formación profesional, el profesorado reconoce que hay falencias en torno al manejo de contenidos de género y sexualidad, lo cual se identifica desde la formación inicial docente (Julio *et al.*, 2016; Salas y Salas, 2016; Ortega, 2018; Miralles *et al.*, 2020; Vidal *et al.*, 2020). Al respecto, parece fundamental que los/as docentes sean preparados en temas de género y sexualidad, ya que Chile ratificó la Convención Internacional de Derechos del Niño, que:

provee un marco jurídico que propicia un diálogo y una nueva relación de los adolescentes con la familia, el Estado y la sociedad, e instala un nuevo paradigma a partir del cual la infancia y la adolescencia son consideradas sujetos de derechos (Valenzuela y Casas, 2007, p. 207)⁵.

De acuerdo con ello, los y las jóvenes tienen derecho a recibir, en este caso, información sexual y reproductiva, si no es de parte de sus padres, que sea a partir de sus profesores/as⁶.

⁴ Al hablar de reconocimiento, lo hacemos desde la perspectiva propuesta por Honneth, quien plantea que el reconocimiento está constituido por tres esferas, que se corresponden con distintos niveles de relación práctica del sujeto consigo mismo; el amor, el respeto moral y la solidaridad (1997, 2001).

⁵ La educación en sexualidad se entiende “como un enfoque culturalmente relevante y apropiado a la edad del participante, que enseña sobre el sexo y las relaciones interpersonales a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin prejuicios de valor” (UNESCO, 2010, p. 2).

⁶ Para Morgade (2015), “se debe hablar de sexualidades a partir de género y de los derechos en todos los niveles del sistema, en gestión estatal o gestión privada y en todas las asignaturas escolares, así como también en otros órganos vinculados a la educación de la población” (p. 63).

Esta falencia ha sido contrarrestada muchas veces por iniciativas personales de autoformación, ya que varios/as docentes identifican como una necesidad ética y moral tener conocimiento y manejo sobre estos temas. Por otra parte, en las relaciones entre docentes, se presentan roces y diferencias entre quienes poseen formación en género y/o tienen el ímpetu de trabajar estas temáticas en la comunidad escolar, y aquellos que se oponen o lo aminoran a través de burlas. Esto se grafica principalmente entre docentes jóvenes y de mayor edad, donde estos últimos identifican que sus pares etarios y ellos mismos vienen de una formación más conservadora y tradicional, dificultándoles sustraerse de discriminaciones y estereotipos ya normalizados (Azúa *et al.*, 2019b; Martini y Bonard, 2019).

Pese a lo anterior, hay experiencias relatadas por los/as docentes que dan cuenta de iniciativas al interior de los liceos que apuntan hacia una educación menos sexista. La mayoría de estas experiencias son posibles gracias a voluntades personales, surgidas de procesos de autoformación y reflexión propia, lo que les permite, según sus experiencias, poder levantar una actividad en torno a género y ciencias, abrir instancias recreativas mixtas, así como dar vuelta a un sentido más profundo la conmemoración del Día de la Mujer. Cabe destacar que en ninguna de las experiencias en educación no sexista se mencionó como eje articulador a la dirección del colegio u otro ente similar. Por el contrario, en el caso de la clase sobre género y ciencia, se trataba de una exigencia de la Corporación Municipal de una comuna en particular, pero, según relata la docente, los/as profesores/as del departamento no tenían las herramientas necesarias para hacer una bajada concreta a dicha exigencia. Ello es relevante si se considera que muchas veces el cambio hacia una educación no sexista se sitúa como algo impuesto, forzado, un “deber ser”, donde todavía existe parte del profesorado poco convencido o confundido respecto a cómo generar el cambio en sus prácticas y discursos. Este elemento, sumado a la falencia en la formación docente en género, requiere que las direcciones de escuelas así como las corporaciones municipales e iniciativas ministeriales desarrollen estrategias que permitan sensibilizar y capacitar a los/as docentes que aún se resisten o ignoran la importancia de avanzar hacia una educación no sexista y su vínculo con los derechos humanos (Nash, 2018), y, por otra parte, entregar las herramientas de formación necesarias para poner en práctica discursos y acciones pedagógicas que permitan concretar este nuevo ideal educativo que se desea alcanzar. Como se mencionó al comienzo del artículo, los y las docentes son actores claves en todo el proceso educativo y humano que ocurre en los años de escolaridad. Así, desde su labor y vocación para generar los cambios necesarios, podremos conseguir una educación más justa y equitativa para todas y todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altable, R. (1993). El currículum oculto: La coeducación sentimental. En C. Barattini (ed.). *Educación y género: Una propuesta pedagógica* (pp. 19-24). Ediciones La Morada/Mineduc.
- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de elite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21-37. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art03.pdf>
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019a). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 69-97. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019b). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: Prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas.

- Calidad en la educación*, 50, 48-82. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/721/565>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Cáceres, C., Talavera, V. y Mazín, R. (2013). Diversidad sexual, salud y ciudadanía. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 30(4), 698-704. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v30n4/a26v30n4.pdf>
- Camacho, J. (2017). Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia – género en la educación científica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 63-81. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art04.pdf>
- _____. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias. *Nomadías*, 25, 101-120. <http://doi.org.10.5354/0719-0905.2018.51508>
- Campos, A. (2007). *Redes de hombres contra la violencia*. Agencia Pan Para el Mundo y la Oficina de Seguimiento y Asesoría OSA.
- Castro, D. (2020). *Jóvenes universitarios y violencia sexual: Las tramas del discurso sexista*. [Tesis Magíster en Estudios de género y Cultura, Universidad de Chile] <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/174042/J%C3%B3venes%20universitario-s%20y%20violencia%20sexual.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2009). *Familias latinoamericanas en transformación: Desafíos y demandas para la acción pública*. Serie Políticas Sociales 147, CEPAL, UNFPA.
- Chaigneau, S. (2012). La edad se correlaciona directamente con la fuerza de los estereotipos de género: Evidencia obtenida en una tarea de memoria de reconocimiento. *Psykhe (Santiago)*, 21(2), 119-132. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200010&lng=es&tlng=es
- Cherryholmes, C. (1987). Un proyecto social para el currículo: Perspectivas postestructurales. *Revista de Educación*, 282, 31-60. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72006/00820073002908.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232. <http://www.dii.uchile.cl/~revista/ArticulosVol4-N2/213-232%2003-C.pdf>
- Del Río, M., Strasser, K. y Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas de niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la educación*, 45, 20-53. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n45/art02.pdf>
- Dias do Nascimento, J., Meireles I., Ribeiro, M., Braga de Camargo T., Catafesta F. y Bernardino E. (2016). Uso del software NVivo® en una investigación con Teoría Fundamentada. *Index Enfermería*, 25(4), 263-267. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000300009&lng=es
- Duarte, C. (Coord.). (2010). *Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos*. Universidad de Chile, Departamento de Sociología.
- Duarte, K. y Farías, F. (2019). Hacerse varón y adulto en liceos empobrecidos. La promesa de género y generación para jóvenes chilenos. En J. Martínez, A. Téllez y J. Sanfélix (Eds.) *Deconstruyendo la masculinidad: cultura, género e identidad*. (pp. 109-129). Tirant Humanidades
- Espinoza, A. y Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas. *Psykhe (Santiago)*, 25(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Faret, F. (2019). *Violencias de género en los y las jóvenes de la Universidad de Chile: experiencias que trascienden lo visible*. [Tesis para optar al título de socióloga, Universidad de Chile] <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/173655/Violencias%20de%20g%C3%A9nero%20en%20los%20y%20las%20j%C3%B3venes%20de%20la%20Universidad%20de%20Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Farías, F. (2019). Hacerse varón en liceos municipales: instancias educativas de homosocialización masculina juvenil. En C. Duarte, N. Hernández y Y. Palenzuela (Eds.) *Juventudes en Chile. Miradas de Jóvenes que investigan. Volumen 2* (pp. 199-222). Social-ediciones.
- Fernández, M. y Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en la Araucanía. La brecha de género en el SIMCE y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemáticas. *Calidad en la Educación*, 45, 54-89. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200003>
- Figuroa, J. y Franzoni, J. (2011). Del hombre proveedor al hombre emocional: construyendo nuevos significados de la masculinidad entre varones mexicanos. En F. Aguayo y M. Sadler. (Eds.) *Masculinidades y políticas Públicas: Involucrando a hombre en la Equidad de Género* (pp. 64-82). Lom Ediciones.
- Fundación Todo Mejora Chile. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile*. <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>
- Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 93-111. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>
- Gilbert, M. y Flem, I. (2011). Derrotando el bigenerismo: cambiando supuestos de género en el siglo XXI. *Nomadías*, (13). doi: [10.5354/0719-0905.2011.15288](https://doi.org/10.5354/0719-0905.2011.15288)
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique grupo editorial S.A.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- _____. (2001). Recognition or Redistribution? Changing Perspectives on the Moral Order of Society. *Theory, Culture & Society*, 18(2-3), 43-55.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social* (pp. 469-493). Paidós.
- _____. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en blanco. *Revista de Educación*, 21(1), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Julio, C., Kaeuffer, A., Riquelme, C., Silva, M., Osorio, M. y Torres, N. (2016). Conocimientos sobre Identidad Sexual de Profesores y Profesoras: ¿Barreras o Facilitadores de Construcción Identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art05.pdf>
- Kornblit, A, Sustas, S. y Adasko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, docencia y Tecnología*, 24(47), 47-78. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/28446/CONICET_Digital_Nro.b6bf96ae-b08e-47a5-8a70-5fdcc2a22287_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Lillo, D. (2019). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, 59, 72-93. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>
- Lozano, R. (2010). Representaciones sociales sobre identidad de género, en docentes en formación como licenciados en educación básica. *Entre Comillas*, 13, 62-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3365953>
- Madrid, S. (2011) Masculinidades y equidad de género en la escuela: Consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile. En F. Aguayo y M. Sadler (Eds.) *Masculinidades y Políticas Públicas: Involucrando Hombres en la Equidad de Género* (pp. 128-150). LOM-Universidad de Chile.
- _____. (2016) La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 369-398. <https://www.scielo.br/pdf/sess/n22/1984-6487-sess-22-00369.pdf>

- Mardones, K. y Vizcarra, M. (2017). Creencias de universitarios del sur de Chile sobre mandatos de género masculinos. *Revista de Psicología*, 26(2), 1-15. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000200001
- Martini, G. y Bornand, M. (2019). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadías*, 26, 45-67. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/52440/55028>
- Mendoza, I., Sanhueza, S. y Friz, M. (2017). Percepciones de equidad e igualdad de género en estudiantes de pedagogía. *Papeles de Trabajo*, 34, 59-75. http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/1709/sanhueza_s_percepciones.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación. (2017). *Educación para la igualdad de género, Plan 2015-2018*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Miralles, C., Cardona, M. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Mizala, A., Martínez, F. y Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133887/Pre-service-elementary-school-teachers-expectations.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo *Zona Próxima*, (25), 129-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85350504010>
- Morgade, G. (2015). Políticas de educación sexual integral Saberes, prácticas y cuerpos en tensión. *Revista Retratos de la Escuela*, 9(16), 63-71. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/564/639>
- Nash, C. (2018). Educación no Sexista y Disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. *Nomadías*, 25, 123-134. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51541>
- Ortega, E. (2018). Señas para una educación feminista. *Nomadías*, 25, 91-100. <https://revistas.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51507/53883>
- Palestro, S. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En S. Del Valle (Ed.). *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 15-23). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Palma, I., Reyes, D. y Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Revista Docencia*, (49), 14-24. http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_49.pdf
- Ramírez M. y Contreras, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al Otro. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 235-254. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>
- Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C.; Salinas, P. y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pe1/article/view/23489/18981>
- Rivas, A. (2012). El ejercicio de la parentalidad en las familias reconstituidas. *Portularia*, 12(2), 29-41. https://www.academia.edu/3598555/El_ejercicio_de_la_parentalidad_en_las_familias_reconstituidas
- Quiroz, V., Sennas, M. y Contreras, S. (2019). Profesores Noveles y Representaciones de Género en el Marco de la Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 243-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200243>
- Reyes, J. (2006). Trabajadoras(es) de la educación superior y reproducciones de género. *Calidad en la Educación*, (24), 397-422. <https://doi.org/10.31619/caledu.n24.284>
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>

- Saldaña, L. (2018) Relaciones de género y arreglos domésticos: Masculinidades cambiantes en Concepción, Chile. *Polis (Santiago)*, 17(50), 183-204. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200183>
- Servicio Nacional de la Mujer (2009). *Análisis de género en el aula*. Documento de Trabajo 117. https://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTE0NDczNw==An%C3%A1lisis_de_Genero_en_el_Aula_
- _____. (2008). *Incorporación de la perspectiva de género en los textos escolares*. Documento de trabajo 101. https://estudios.sernam.cl/documentos/?eODg2MjQ4-Incorporaci%C3%B3n_de_la_Perspectiva_de_Genero_en_Textos_Escolares
- Sevilla, M., Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-17. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/23557/19009>
- Sharim, D. y Rihm, A. (2017). *Desigualdades de género: el conflicto en las relaciones de intimidad*. Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social. <https://www.coes.cl/wp-content/uploads/2017/10/NCPP07.-Desigualdades-de-genero.pdf>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad. La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 49-78. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.pdf>
- _____. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Editorial Octaedro.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Toro, E., Moya, P. y Poblete, R. (2020). Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes sobre las Personas LGBTI: Un Estudio de Caso en un Liceo Católico y Laico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 37-51 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v14n1/0718-7378-rlei-14-01-37.pdf>
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/1092/public/1092-4887-1-PB.pdf>
- UNESCO (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad*. https://educacionsexual.mineduc.cl/docs/2010_%20UNESCO_OrientacionesEdSexualUnesco.pdf
- Valenzuela, E. y Casas, L. (2007). Derechos Sexuales y Reproductivos: Confidencialidad y VIH/SIDA en adolescentes chilenos. *Acta bioethica*, 13(2), 207-215. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2007000200008>
- Valdemoros, M., Ponce, A. y Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos* (14), 11-19. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/637>
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia* 49, 46-61.
- Vera, A. (2016). La sexualidad en los discursos de profesores de escuelas públicas de Santiago: Convivencias religioso-estatales. En L. Bahamondes y N. Marín (Eds). *Religión y espacio público* (pp. 151-176). CRANN.
- Vidal, F. (2019). Familia, género y sexualidad en las teleseries chilenas contemporáneas. Afinidades con la teoría sociológica y los estudios realizados en el país. *Polis (Santiago)*, 18(53), 310-328. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2019-n53-1393>
- Vidal, F., Pérez, I., Barrientos, J. y Gutiérrez, G. (2020). Educación en Tiempos del Género. Consideraciones en Torno a una Educación No Sexista y No Generista. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 14(2), 21-37. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200021>
- Van-Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (30), 203-222. <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>
- Zerán, F. (ed.) (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Lom Ediciones.

INVESTIGACIONES

Una Disciplina en Transición: Didáctica de la Historia y Formación Inicial Docente en Chile

A Discipline in Transition: Didactics of History and Initial Teacher Training in Chile

Carolina Chávez Preisler^a

^a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
carolina.chavez@pucv.cl

RESUMEN

En la formación inicial docente la didáctica permite, o debiera permitir, vincular el saber pedagógico con el saber disciplinar, articular las asignaturas del currículum, pensar y dar solución a los problemas de la práctica y otorgar las herramientas para la enseñanza disciplinar (Audigier, 2001; Benejam, 2001; Pagès, 2002, 2004). Este artículo tiene por objetivo: comprender cómo se desarrolla la asignatura de didáctica de la historia en seis universidades chilenas. La metodología es de tipo cualitativa. La recogida de información se ha desarrollado a través de documentos (mallas curriculares y programas de asignatura) y observación de clases. Los resultados señalan que la didáctica es una disciplina en construcción la cual aborda, en algunos casos, una gran diversidad de temas. Además, que es desigual en cuanto a su representación en las mallas curriculares, a la presencia de especialistas en el área y el qué y cómo se enseña.

Palabras clave: formación inicial docente, didáctica de la historia, pensamiento histórico, educación superior.

ABSTRACT

In initial teacher training, didactics allows, or should allow, linking pedagogical knowledge with disciplinary knowledge, articulating the subjects of the curriculum, thinking and solving the problems of practice and providing the tools for disciplinary teaching (Audigier, 2001; Benejam, 2001; Pagès, 2002, 2004). This article aims to: understand how the subject of didactics of history is developed in six Chilean universities. The methodology is qualitative. The collection of information has been developed through documents (curricular networks and subject programs) and class observation. The results indicate that didactics is a discipline under construction which, in some cases, addresses a great diversity of topics, in addition to being unequal in terms of its representation in the curricular networks, the presence of specialists in the area and what and how it is taught.

Key words: Initial Teacher Training, Didactics of History, Historical Thought, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se abordan la Formación Inicial Docente (FID) en Chile, la didáctica de la historia y el pensamiento histórico. Desde la década del 90 la FID ha sido un tema de interés nacional, en consecuencia, se han implementado progresivamente reformas con el objetivo de mejorar el proceso formativo. Quintana *et al.* (2018) señalan como hitos: el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFIP) destinado al mejoramiento de los currículum (1997-2002), la instauración de MECESUP (mejoramiento de la calidad y equidad de la educación) programa destinado a mejorar la calidad de la educación terciaria (1998), en 2006 se hace obligatoria la acreditación de las carreras de pedagogía, en 2008 se impulsa el programa inicia un dispositivo de evaluación de profesores egresados y en ejercicio, y en 2010 se redactan los estándares de FID donde se declaran los conocimientos y habilidades que ha de manejar el profesorado que egresa de pedagogía.

En 2005 el Ministerio de Educación Chile (MINEDUC) elabora un informe sobre la FID en el que se señalan las tensiones que persisten en esta área. Por ejemplo, la falta de coherencia entre el currículum universitario y de secundaria, la inequidad entre la formación disciplinar y pedagógica, la falta de conexión entre el saber y el saber enseñar o la desconexión del profesorado universitario con las prácticas de aula. El informe concluye que es necesario que el saber pedagógico se convierta en un articulador de las diferentes disciplinas que conforman la FID. Esta conclusión permite vincular la FID con la importancia de la didáctica en el proceso formativo inicial y permanente del profesorado. Importancia que se ve reflejada en los desafíos y acciones que se proponen a nivel ministerial.

La didáctica es una disciplina integradora, fronteriza entre disciplinas como la historia y/o la geografía (López, 2001), un puente entre las ciencias de referencia y su enseñanza (Maestro, 2001), y se propone estudiar la manera en que se enseña y se aprende historia (Audigier, 2001). Es una disciplina que permite que los y las futuras docentes aprendan a enseñar Ciencias Sociales, tomando decisiones conscientes, responsables y pertinentes (Benejam, 2001), permitiéndoles actuar en su práctica pedagógica de manera crítica y reflexiva (Pagès, 2002). Dado esto, se puede afirmar que la didáctica es la asignatura de la FID convocada a generar instancias para que el saber pedagógico sea protagonista y articulador en la formación del profesorado.

La didáctica de la historia, en particular, ha de tener como desafíos convertir el saber disciplinar que aportan los y las historiadoras en un saber asequible para que el estudiantado comprenda la historia (Plá, 2012; Domínguez, 2015) y de esta manera sea capaz de desarrollar el pensamiento histórico (Santisteban y Pagès, 2016; Pagès y Santisteban, 2018). Sin embargo, diversas investigaciones (Belanger, 2011; Domínguez, 2015; Sáiz y Gómez, 2016; Chávez *et al.*, 2019 y Chávez, 2020) han puesto de manifiesto las dificultades que tiene el profesorado en formación y en ejercicio cuando se trata de enseñar historia. Dificultades ante las cuáles cobra relevancia la interrogante que se plantean Pagès y Santisteban (2018) “¿qué formación recibe el profesorado para enseñar historia en el complejo mundo de la práctica escolar?” (p. 12).

En Chile la didáctica es una disciplina heredada de otras latitudes, principalmente España. Su instalación universitaria es, relativamente, reciente si se compara con otras disciplinas de las mallas curriculares de FID (Chávez, 2020). Estos antecedentes, a los que se suma la excesiva formación disciplinar (Audigier 2001; Chávez y Pagès, 2017; Valdez y Turra, 2017; Arrepol, 2019; Borghi y Dondarini, 2019), provocan consecuencias como: la desarticulación

entre la teoría y la práctica (Audigier, 2001; Cisternas, 2011), la baja presencia de la didáctica y su rol secundario en la formación del profesorado (Plá y Pagès, 2014; Chávez y Pagès, 2017), y la falta de preparación del profesorado de Formación Inicial para enseñar historia y desarrollar pensamiento histórico (MINEDUC, 2005; Valdez y Turra, 2017).

El problema que se aborda en este artículo se relaciona con los antecedentes mencionados y consiste en que la investigación que vincula la didáctica y FID está recién desarrollándose en Chile (Cisternas, 2011). A la fecha, hay sólo investigaciones parciales, es decir, describen realidades particulares de algunos centros universitarios y dan cuenta de qué y cómo se enseña en la asignatura de didáctica. Dado este problema, es que se pretende comprender qué se enseña y cómo se desarrolla la asignatura de didáctica de la historia en seis universidades chilenas. Para ello se aborda y se da respuesta a las siguientes preguntas ¿cómo está presente la didáctica de la historia en las mallas curriculares?, ¿qué se enseña en la asignatura de didáctica de la historia?, ¿cómo se enseña en la asignatura de didáctica de la historia?

Las investigaciones nacionales que tratan sobre formación inicial de docentes de historia, geografía y ciencias sociales son escasas. Henríquez (2014) señala que en la mayoría de estas investigaciones se “analizan las representaciones de los profesores de historia sobre su profesión, su práctica y sus concepciones frente a determinados temas” (p. 94). Por ejemplo, Vásquez (2004) investiga las características y las percepciones que tienen, docentes de la región de Valparaíso, acerca de su formación inicial y permanente; Castañeda (2013) lleva a cabo un estudio de caso en la Universidad de Playa Ancha, cuyo propósito es analizar cómo estudiantes de educación primaria aprenden y enseñan conceptos sociales; o Valencia (2014) que desarrolla un estudio de caso en la USACH (Universidad de Santiago de Chile) en su aportación analiza el pensamiento del profesorado y su práctica en la enseñanza de las ciencias sociales.

Las investigaciones nacionales sobre FID y pensamiento histórico, también son limitadas, entre ellas: Peña *et al.*, (2016); Cartes y Llusà (2018); Chávez y Pagès (2017); Chávez *et al.*, (2019); Cartes (2020), Chávez y Pagès (2020) y Chávez (2020). Dado el estado actual de la producción científica en Chile y considerando la vinculación entre la didáctica, la FID y el pensamiento histórico, se considera que este artículo es una contribución a las tareas pendientes en materia científica de didáctica de las Ciencias Sociales.

La investigación que se expone es de tipo cualitativa y responde a un diseño de estudio de casos múltiples (Simons, 2011). Las fuentes para recabar información son documentales (mallas curriculares y programas de asignatura) y observación de clases. La muestra son seis universidades pertenecientes al consejo de rectores y tres docentes que imparten la asignatura de didáctica. El análisis de la información se ha desarrollado a través de análisis de contenido y categorial (Bardin, 2002) y los datos se han procesado con el software Atlas-Ti 8.0.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. DIDÁCTICA EN CHILE

El origen de las didácticas específicas y su instalación en el escenario educativo se relaciona con la necesidad de dar respuesta a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, agudizados por la obligatoriedad de la educación y el fracaso escolar, en la década de los

70 en Europa (Audigier, 2001 y Pagès 2000 y 2002). Pagès (2000) señala que las didácticas específicas surgen de la reflexión y el análisis del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares y de los problemas de la práctica. Plá (2012) vincula los orígenes de la didáctica de la historia a los estudios que desarrolló Dennis Shemilt en Inglaterra, desde 1976. Shemilt (1987) cuestiona la enseñanza tradicional de la historia caracterizada por la repetición de hechos y fechas. Él propone una enseñanza renovada, sustentada en la comprensión de procesos históricos y el desarrollo del pensamiento histórico. La didáctica de la historia es la asignatura del currículum universitario que debería permitir el tránsito desde una enseñanza tradicional a una enseñanza renovada.

El posicionamiento de la didáctica en educación superior, en Latinoamérica y Chile, ha sido herencia del continente europeo, particularmente de España. Osandón (2002) identifica como referentes del área a Joan Pagès, Pilar Benejam, Joaquim Prats en España; Françoise Audigier y Nicole Lautier en Francia; Ivo Matozzi y Elda Guerra en Italia. Especialmente Joan Pagès de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien hizo invaluable contribuciones en cuanto a: la conformación de cuerpos académicos y programas de postgrado, promoción de la investigación, organización de conglomerados de didáctica y simposios, aportaciones para la transformación del currículum de enseñanza secundaria y universitaria, entre otros (Valencia *et al.*, 2014; Bravo *et al.*, 2018). También en González (2014) se describe el vínculo entre la Universidad de Valladolid y algunas universidades chilenas entre los años 2006 y 2008: Universidad de Los Lagos en Osorno, Universidad de Concepción y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Osandón (2002), también, ofrece una mirada general respecto a cómo se ha instalado la didáctica de las ciencias sociales en Chile. Al respecto, explica que comienza a fines de la década de los 90, que tiene estrecha relación con la psicología, las teorías cognitivas y los aportes de Carretero (1996). En esta etapa formativa, la disciplina está ligada a las metodologías y estrategias de enseñanza y sólo desde fines de los 90 en adelante, es posible visibilizar el esclarecimiento de su campo disciplinar. No obstante, Osandón (2002) agrega que, para la fecha de su publicación, no hay una comunidad científica de didactas y que los investigadores que se han dedicado a temas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales son consumidores de investigaciones provenientes de otras latitudes. Valledor (2009) agrega que la comunidad científica de didactas en Chile se inicia con la lectura de las tesis doctorales de Bravo (2002) en la Universidad Autónoma de Barcelona y Vásquez (2004) en la Universidad de Barcelona.

Transcurridos veinte años, entre 2002 y 2022, la comunidad científica se ha incrementado. A la fecha, se han contabilizado un total de veinticinco doctores y doctoras formados(as) en Educación cuyas tesis han sido en didáctica de las Ciencias Sociales. Todas y todos han cursado sus estudios en universidades españolas, entre las que cuentan, la Autónoma de Barcelona, de Barcelona y de Valladolid. Este cuerpo académico concentra su presencia laboral en las regiones Metropolitana y de Valparaíso (Chávez, 2020). La realización de postgrados en el extranjero, se debe a que no existen programas doctorales en Chile. Actualmente sólo existe un programa de magíster en didáctica de las Ciencias Sociales, que es impartido por la Universidad Alberto Hurtado.

En este paulatino desarrollo de la didáctica cabe agregar: la existencia de la *Revista Andamio* de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; la creación de REDIECS (red chilena de investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales), de ACHECS (asociación chilena de enseñanza de las ciencias sociales) y la organización de simposios en diferentes

regiones del país. En cuanto a los avances relacionados con la investigación Barriga *et al.* (2014), concluyen que las publicaciones científicas en didáctica son escasas; la primera publicación relacionada con la didáctica de las Ciencias Sociales data de 1990, pero precisan que desde 2007 hay un aumento considerable de la producción académica. La incorporación de la didáctica a las universidades se desarrolla desde finales de los 90. Valencia (2014), señala que para el caso la USACH el área de didáctica perteneciente al departamento de historia se crea en el año 2000.

Las investigaciones, que permiten dar cuenta de la situación actual de la didáctica y su presencia en la FID, son escasas. La revisión bibliográfica ha permitido identificar -a la fecha-las investigaciones de: Valledor (2009); Castañeda (2013); Valencia *et al.* (2013); Valencia (2014); Valencia *et al.* (2014); Peña *et al.* (2016); Chávez y Pagès (2017); Cartes y Chávez (2018); Chávez (2020).

2.2. DIDÁCTICA Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La discusión en los últimos años ha dejado de centrarse en la importancia de la didáctica para la formación del profesorado, puesto que, la comunidad científica coincide en que es una disciplina que tiene un rol preponderante en este ámbito (Pagès 2000 y 2002; Coudannes, 2010; Bravo *et al.*, 2018). Algunos de los temas de conflicto, hoy en día, son la baja presencia de la disciplina en la FID (Plá, 2012; Chávez y Pagès, 2017; Valdez y Turra, 2017) y la efectividad de los programas de didáctica para la transformación de la enseñanza de la historia, ya que, la investigación pone en evidencia que el profesorado tiene dificultades para dejar de enseñar una historia transmisiva y factual (Belanger, 2011; Valencia, 2014; Miralles *et al.*, 2014; Ramírez y Pagès, 2019; Gibson y Peck, 2020). Se piensa que ambos temas en conflicto están estrechamente vinculados y son co-dependientes. Las investigaciones que permiten un acercamiento a la problemática propuesta en este artículo y que describen aspectos relevantes sobre cómo se desarrolla la didáctica en diferentes centros educativos corresponden a los trabajos de Belanger (2011); Valencia (2014); Chávez y Pagès (2017), Ramírez y Pagès (2019); Gibson y Peck (2020).

Belanger (2011) es historiadora y se desempeña como docente de una universidad británica. La asignatura que imparte tiene como propósito enseñar cómo enseñar historia. El problema que aborda en su investigación consiste en que las y los historiadores no consideran importante la enseñanza de la disciplina, en consecuencia, existe el pensamiento generalizado de que para ser buen maestro(a) hay que saber mucho de historia, y que el conocimiento pedagógico es menos sofisticado que el conocimiento histórico. En este escenario, el profesorado tiene dificultades para encontrar el equilibrio correcto entre enseñar el contenido y desarrollar el pensamiento histórico. Para dar solución a este problema, desarrolla un plan de intervención en su asignatura, cuyo propósito es que las y los futuros docentes aprendan a desarrollar el pensamiento histórico. Para ello, enseña teóricamente lo qué es el pensamiento histórico, incorpora salidas pedagógicas, trabajo con fuentes, análisis y discusión grupal. No obstante, tras la intervención, concluye que al enseñar a los estudiantes cómo pensar históricamente no necesariamente se les enseña a enseñar el pensamiento histórico. Sus estudiantes han obtenido conocimientos sobre lo qué es el pensamiento histórico, pero siguen presentando falencias para incorporarlo en sus prácticas de aula.

Valencia (2014) docente de didáctica de la USACH, desarrolla su tesis doctoral, en la que indaga en las representaciones sociales del estudiantado sobre la enseñanza de la historia

y cómo estas influyen en sus prácticas de aula. En su investigación considera la descripción de la asignatura de didáctica y señala que, para fortalecer la formación pedagógica, en su centro educativo, desde el quinto semestre se desarrolla un módulo que se denomina saberes didácticos aplicados a la enseñanza de las Ciencias Sociales. El módulo está conformado por un total de seis asignaturas cuyo denominador común es la didáctica. Estas asignaturas se complementan con el sistema de prácticas en alternancia; los estudiantes acuden a los centros para observar, identificar problemas vinculados a la disciplina e implementar propuestas innovadoras, paralelamente en la universidad adquieren saberes teóricos, planifican y diseñan secuencias didácticas, exponen la ejecución de sus innovaciones y reflexionan sobre ellas. En la asignatura de didáctica de la historia se desarrollan diferentes acciones tendientes a fortalecer la formación crítica y reflexiva del profesorado, en Bravo *et al.* (2018) Valencia describe dos de estas acciones. La aplicación de un cuestionario en que se interroga al estudiantado sobre las razones por las que decidieron estudiar pedagogía, los propósitos que atribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, las características que debería tener un buen profesor en estas disciplinas. La segunda acción consiste en una autobiografía escolar que posteriormente se analiza y se relaciona con los propósitos de la disciplina y las proyecciones profesionales.

Chávez y Pagès (2017) llevan a cabo una investigación en la que se analizan once programas de didáctica de la historia, correspondientes a ocho universidades públicas y privadas en Chile. El propósito de la investigación consistió en analizar si en las universidades chilenas y en la asignatura de didáctica se enseña a desarrollar el pensamiento histórico. Los resultados reportan que: i) la historia es la asignatura con mayor presencia en todas las mallas estudiadas, ii) la presencia de la didáctica es desigual y depende de cada universidad y iii) que en los programas de FID se incluye el pensamiento histórico pero los conceptos estructurantes del pensamiento histórico, propuestos por Santisteban (2010), que se trabajan en cada centro educativo son variables en cantidad y profundidad. La investigación de Chávez y Pagès (2017) reporta resultados preliminares los cuáles son profundizados en Chávez (2020) y en el presente artículo. A la fecha, no ha sido posible encontrar investigaciones, en Chile y otros países, que describan cómo se lleva a cabo la didáctica de las ciencias sociales en diferentes universidades. Las investigaciones existentes reportan resultados sobre programas particulares cuya muestra corresponde a una universidad donde el o la investigadora, además, es quién desarrolla el programa de didáctica.

Ramírez y Pagès (2019), exponen resultados parciales de la tesis doctoral de Ramírez. Ella es docente de didáctica de una universidad y en su investigación se propone obtener mayores antecedentes, respecto de cómo sus estudiantes desarrollan el pensamiento histórico, según el modelo de Seixas y Morton (2013). Al iniciar la asignatura de didáctica aplica un cuestionario. Este instrumento reporta que el profesorado pone más atención en desarrollar los contenidos históricos en desmedro del pensamiento histórico, que la enseñanza de la historia es fragmentada dada las disposiciones curriculares y la forma como estos aprendieron historia en secundaria, y que poseen dificultades para incluir conceptos del pensamiento histórico como: continuidad y cambio, causas y consecuencias y dimensión ética.

Gibson y Peck (2020), señalan que a pesar del desarrollo que ha tenido el pensamiento histórico, y en particular el modelo de Seixas y Morton (2013), en las clases de historia sigue primando una enseñanza transmisiva. Esto se debe a que los docentes de historia enseñan la disciplina como la aprendieron y estos modelos cognitivos son más influyentes, en la forma de enseñar, que las asignaturas de FID en qué esto se intenta revertir. No obstante,

contra argumentan que a pesar de estos antecedentes poco alentadores es posible generar un cambio. Para lograr el desafío se ha de tener en cuenta: formar a docentes reflexivos y proporcionar un andamiaje para la comprensión del pensamiento histórico. Concretamente los investigadores describen una experiencia que desarrollan durante 13 semanas. Al inicio del curso pocos estudiantes comprenden lo que es el pensamiento histórico y la mayoría de ellos tenían dificultades para incluirlo en la enseñanza. En la planificación de las sesiones los investigadores incluyeron: la comprensión de lo que es el pensamiento histórico, la planificación de clases incorporando el pensamiento histórico y la evaluación. En cada una de las clases se combinaron explicaciones teóricas de un concepto de pensamiento histórico con actividades prácticas que invitaban a los estudiantes a pensar históricamente.

Otras investigaciones, como las de Miralles *et al.* (2014) o González-Valencia *et al.* (2020) ratifican la preponderancia de la historia tradicional, el bajo peso de la didáctica en las mallas curriculares, la desconexión entre la historiografía y las didácticas, y las dificultades de las y los docentes para desarrollar en la enseñanza el pensamiento histórico.

3. MARCO METODOLÓGICO

La investigación se posiciona desde la teoría y el paradigma socio-crítico porque se piensa que sus resultados contribuyen a la transformación sociohistórica (Freire, 2004). Este paradigma es reconocido desde la didáctica porque permite analizar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (Pagès y Santisteban, 2011). La metodología utilizada es cualitativa porque ha permitido comprender la realidad desde un posicionamiento subjetivo y reflexivo (Flick, 2015), elementos esenciales para la comprensión de la realidad de cada centro educativo.

3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está constituida por 36 centros de educación superior que imparten la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales (MINEDUC, 2018).

La muestra total la constituyen seis centros universitarios que se ubican en la zona central y sur del país: Universidad de Santiago de Chile (USACH), Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, Universidad de Valparaíso (UCRSH), Universidad de la Frontera (UFRO) y Universidad Austral de Chile (UACH). Es una muestra por conveniencia (Hernández *et al.*, 2003). Se han invitado a 26 universidades (correo), recibiendo respuesta de nueve centros. Seis favorables y tres desfavorables. En la *tabla 1* se exponen los detalles de la muestra.

Tabla 1. Características de la muestra productora de datos

<i>Fuente de información</i>	<i>Muestra / Universidades</i>
Mallas curriculares y programas de asignatura	6 Universidades (Zona Centro 1, 2, 3, 4 y Zona Sur 1 y 2)
Observación de clases de didáctica	3 Universidades (Zona Centro 1 y 2, Zona Sur 1)

3.2. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

La recogida de información se realizó a través de documentos y observación de clases de didáctica. Los documentos oficiales “son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional” (Massot *et al.*, 2009, p. 350). Los documentos utilizados en la presente investigación son mallas curriculares y programas de asignatura. La observación, es un proceso sistemático que permite conocer cómo se desenvuelve un fenómeno en su contexto real (Ruíz, 2012). Se desarrolló observación no participante en seis clases, de tres docentes de didáctica (15 horas).

El análisis de la información se ejecutó a través de análisis de contenido y categorial siguiendo las indicaciones de Bardin (2002) y Ruíz (2012). Posteriormente la información cualitativa ha sido procesada con el software estadístico Atlas-ti, 8.0. Para el análisis de las mallas curriculares se utilizó la estadística descriptiva.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

La primera interrogante que se abordará es *¿cómo está presente la didáctica de la historia en las mallas curriculares de carreras de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales?* Para ello se han analizado las mallas curriculares y programas de estudio de seis universidades. En Chile no hay normativas ministeriales que regulen los currículos de FID, es decir, cada centro educativo tiene la libertad de crear su propio plan de formación. No obstante, existen instrumentos curriculares orientados a establecer parámetros de calidad. Tal es el caso de los Estándares de FID (MINEDUC, 2021) y la END (Evaluación Nacional Diagnóstica) (MINEDUC, 2018). En la *tabla 2*, se exponen las categorías en las que se han agrupado las asignaturas que forman parte de los currículos de los centros universitarios¹.

Tabla 2. Didáctica y currículum universitario

	<i>Zona Centro 1</i>	<i>Zona Centro 2</i>	<i>Zona Centro 3</i>	<i>Zona Centro 4</i>	<i>Zona Sur 1</i>	<i>Zona Sur 2</i>	<i>Promedio</i>
Semestres	10	10	10	10	10	10	10
Total de Asignaturas	64	59	48	65	54	66	59
Historia	25%	23,7%	29%	43%	26%	35%	30%
Geografía	17%	18,0%	19%	8%	19%	9,1%	15%
Didáctica	6%	6,8%	4%	3%	3,7%	1,5%	4,1%
Educación	17%	8,5%	19%	15%	13%	18%	15%
Psicología	0%	1,7%	0	3%	1,8%	0%	1,1%
Prácticas	8%	10,0%	4%	3%	11,0%	1,5%	6,1%
Formación General	14%	8,5%	12,5%	4,50%	9,3%	12%	10%
Investigación	9%	8,5%	8,3%	11%	5,5%	12%	9%

¹ Hay asignaturas que no se han considerado como parte de los resultados de este artículo dada su relevancia para dar cuenta del objetivo y las preguntas de investigación. En consecuencia, los totales de la tabla no corresponden al 100%. Sin embargo, en Chávez (2020) existe un reporte en detalle sobre este tema.

El análisis de la *tabla 2*, permite identificar que en la FID existen cuatro áreas de desarrollo: i) la formación disciplinar constituida fundamentalmente por la historia y en segundo lugar la geografía; ii) la formación pedagógica conformada por la didáctica, las asignaturas de educación y psicología, y las prácticas pedagógicas; iii) la formación general en la que se incluyen asignaturas como inglés, TICS (tecnologías de la informática y la computación) o escritura y expresión de la lengua castellana; iv) y la formación en investigación en áreas como la historia, las ciencias sociales o la educación. En el *gráfico 1* se exponen los porcentajes que representan cada una de estas áreas.



Gráfico 1. Áreas de la Formación Inicial Docente

Los resultados expuestos en la *tabla 1* y el *gráfico 1* permiten identificar que la FID es mayoritariamente disciplinar, siendo la historia la ciencia de referencia que posee mayor representación (el doble que la geografía). También se puede afirmar que la didáctica forma parte de la formación pedagógica, pero que sólo representa un 4,1% de ella, en este ámbito son predominantes las asignaturas de Educación (15%). Las asignaturas de educación son heterogéneas en los centros educativos. Por ejemplo, en la Universidad Zona Centro 3 se imparten: teoría de la educación, construcción pedagógica del aprendizaje, teoría de la enseñanza y currículum. En la Universidad Zona Sur 2 (18%) se imparten: educación, cultura y naturaleza, gestión de proyectos educativos, educación inclusiva y creación, innovación y proyectos.

Las prácticas educativas representan un 6,1% de la formación pedagógica y el análisis de las mallas curriculares, por sí sólo, no permite identificar conexiones con la didáctica. La universidad Zona Centro 2 incorpora los procesos de práctica educativa desde el primer año de la carrera. A diferencia de las universidades Zona Centro 3 y Zona Sur 2 que sólo incluyen las prácticas pedagógicas en el último año de la Formación Profesional.

La presencia de la didáctica es desigual en las diferentes universidades. Su peso en los currículos varía entre un 6,8% (Zona Centro 2) y un 1,5% (Zona Sur 2). En promedio, representa un 4,1% en las mallas curriculares de FID, lo cual denota una baja representatividad de la asignatura. En la *tabla 3* se exponen las principales características de la didáctica en los currículos que se han analizado (mallas curriculares y programas de asignatura).

Tabla 3. Didáctica en mallas curriculares y programas de estudio

	<i>Zona Centro 1</i>	<i>Zona Centro 2</i>	<i>Zona Centro 3</i>	<i>Zona Centro 4</i>	<i>Zona Sur 1</i>	<i>Zona Sur 2</i>
Didáctica	Didáctica de las CCSS	Didáctica de la Historia I	Didáctica de la Historia	Didáctica de la Historia	Didáctica de las CCSS	Didáctica de la especialidad
	Didáctica de la Historia	Didáctica de la Historia II	Didáctica de la Geografía	Didáctica de las CCSS	Didáctica de las CCSS	
	Didáctica de la Geografía	Didáctica de la Geografía I				
	Didáctica de la F. Ciudadana y la Economía	Didáctica de la Geografía II				
Carga horaria	4 horas semanales	4 horas semanales	4 horas semanales	4 horas semanales	6 horas semanales	4 horas semanales
Año del programa	2015	2012	2008	-----	2018	2015
Semestre(s)	5°, 6° y 7°	7° y 8°	6° y 7°	8° y 9°	6° y 7°	7°
Especialista	Sí	Sí ¹	No	No	No	No

¹ El especialista en didáctica de las Ciencias Sociales se integró al centro universitario desde el segundo semestre 2020. No obstante, las clases de didáctica fueron observadas durante el primer semestre y el docente que las impartió no cuenta con la especialidad.

La información que reporta la *tabla 3* permite reafirmar que la didáctica es desigual en los diferentes centros universitarios. Esta desigualdad se ve reflejada en las siguientes situaciones: i) en la Universidad Zona Centro 1 se consideran didácticas específicas que no sólo se limitan a la historia y a la geografía, la formación se fortalece con disciplinas como la economía y la formación ciudadana; ii) la cantidad de horas que se dedican a la asignatura son preferentemente 4 horas semanales, a excepción de la Universidad Zona Sur 1 que dedica 6 horas; iii) la Universidad en que la didáctica posee mayor presencia y se imparte desde el quinto semestre de formación profesional, corresponde a la Universidad Zona Centro 1, a diferencia del caso contrario, la Universidad Zona Sur 2, donde la didáctica se imparte sólo en el 7° semestre; y iv) sólo las universidades de la Zona Centro 1 y 2 poseen especialistas en el área.

La segunda y tercera interrogante consisten en *¿qué se enseña en la asignatura de didáctica de la historia?* y *¿cómo se enseña en la asignatura de didáctica de la historia?* Para dar respuesta, se ha considerado el análisis de los programas de asignatura y la observación de clases de didáctica. Se han analizado ocho programas de didáctica de la historia que corresponden a la distribución de asignaturas presentada en la *tabla 3*. El análisis ha permitido distinguir que existen programas que propenden al desarrollo del pensamiento Histórico y programas que propenden al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje. Las categorías se describen en la *tabla 4*.

Tabla 4. Programas de Didáctica de la Historia ¿Qué se enseña?

<i>Categorías</i>	<i>Centros</i>	<i>Descripción de la Categoría</i>
Programas que propenden al desarrollo del Pensamiento Histórico.	Zona Centro 1 y 2	Son programas que incluyen explícitamente el pensamiento histórico. Se incluyen la temporalidad y el cambio, la perspectiva histórica (entendida como empatía), las causas y consecuencias, la problematización y el uso de fuentes. La didáctica se concibe como un nexo entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico. Esto se expresa en que el estudiantado diseña secuencias didácticas que permiten el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria.
Programas que propenden al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza.	Zona Centro 3 y 4 Zona Sur 1 y 2	Son programas que abordan una gran cantidad de temas, en su mayoría pedagógicos, y en los que la didáctica se concibe como un medio para que el estudiantado diseñe clases, incorporando metodologías, estrategias de aprendizaje y formas de evaluación. Sin embargo, no existe una conexión directa entre estos elementos pedagógicos y el desarrollo del Pensamiento Histórico. Además, se pone énfasis en los enfoques teóricos.

Las universidades Zona Centro 1 y Zona Centro 2 poseen programas de asignatura que propenden al desarrollo del pensamiento histórico. No obstante, la forma como se propone su desarrollo difiere. En la Universidad Zona Centro 1 se vincula el pensamiento histórico al pensamiento social y se incluyen conceptos de los modelos de Santisteban (2010) y Seixas y Morton (2013). Por ejemplo: indagación (fuentes y pruebas), tiempo histórico, espacialidad, explicación contextualizada y por empatía, explicación multicausal. En la Universidad Zona Centro 2 se explicita que el modelo que se utilizará para comprender lo qué es y lo qué implica pensar históricamente, es el de las autoras holandesas Van Drie y Van Boxtel (2008). Además, se señalan aspectos del pensamiento histórico como: indagación con fuentes, problemas socio históricos y relaciones tiempo espacio. Existe una predominancia de la indagación a través de fuentes, por ejemplo, en la unidad III se propone: “El trabajo con fuentes en el aula” y se aborda el trabajo con fuentes escritas, iconográficas, orales y materiales.

Las universidades Zona Centro 3 y 4 y Sur 1 y 2 poseen programas de asignatura que propenden al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza. Estos son más homogéneos en cuanto a la categoría que los describe. Por ejemplo, en la Universidad Zona Centro 4 se trabaja teóricamente lo qué es la didáctica de las ciencias sociales para ello se propone como contenidos: “didáctica: concepto, objeto y finalidad” y como taller “analizar la didáctica de la historia y su presencia en los programas escolares”. Otro ejemplo, es la Universidad Zona Sur 2 en la que se proponen como competencias de la asignatura “reconocer diversos enfoques didácticos en la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales; o, Valorar los aportes del enfoque dialógico en la didáctica de la historia y las ciencias sociales”.

Los programas de didáctica de la historia difieren en cuanto a su clasificación y en cuanto a si promueven o no al desarrollo del pensamiento histórico. No obstante, todos concuerdan en que la didáctica es la asignatura del currículum de FID que permite fortalecer los vínculos entre la teoría y la práctica. Por ejemplo, en el programa de la universidad Zona Sur 1 se señala que:

La asignatura [de didáctica] se orienta en una línea teórico-práctica proporcionando a los futuros profesores conocimientos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la historia en el marco del ciclo superior de Enseñanza Básica (7° y 8°) y la totalidad del ciclo de Enseñanza Media (1° a 4°).

Las metodologías de enseñanza que predomina en los programas son la metodología expositiva y expositiva participativa, complementada con el método de discusión bibliográfica. En la universidad Zona Centro 1 se incluye además un método de aplicación. Este consiste en que el profesorado en formación observa la enseñanza de la disciplina en centros de práctica, identifica problemas de la enseñanza y del aprendizaje y en la asignatura de didáctica diseñan una propuesta para dar solución a los problemas que han observado. La propuesta, además, ha de estar enfocada al desarrollo del Pensamiento Histórico.

Las observaciones de clases de didáctica en centros universitarios han permitido confrontar la información obtenida de los programas de didáctica de la historia con lo que ocurre en la práctica educativa y profundizar en el qué se enseña en la asignatura de didáctica. Estos resultados se presentan en la *tabla 5*.

Tabla 5. Observaciones de clases de Didáctica de la Historia ¿Qué se enseña?

<i>Docente y Centro</i>	<i>¿Qué se enseña en didáctica?</i>	<i>Actividades y estrategias</i>
Catalina, Zona Centro 1	<p>Clase 1: Temporalidad y Cambio. Para ello se considera la conciencia histórica (Rüsen, 2004; Santisteban, 2010) y la memoria (Mattozzi, 2008; González y Pagès, 2014)</p> <p>Clase 2: problematización histórica, considerando el modelo de Van Drie y Van Boxtel (2008)</p> <p>Clase 3: Modelos de pensamiento histórico, incluyendo: Van Drie y Van Boxtel (2008), Santisteban (2010), Seixas y Morton (2013). Se vinculan los modelos y componentes del pensamiento con elementos que forman parte de la secuencia didáctica: exploración de conocimientos previos o representaciones sociales, introducción de conceptos nuevos, estructuración del conocimiento y aplicación.</p>	<p>D¹: Exposición y discusión de contenidos. E: Analizan fuentes.</p> <p>D: Exposición y discusión de contenidos. E: Analizan prácticas docentes.</p> <p>D: Exposición y discusión de contenidos. E: Analizan fuentes escritas y secundarias.</p>
Santiago, Zona Centro 2	<p>Clase 1: corrientes historiográficas positivista, materialismo histórico, escuela de los annales, nueva historia social e historia post moderna. La descripción de las corrientes se hace en función de criterios comparativos como objeto de estudio, fuentes, tipo de narración, lugar social, sustento epistemológico, concepción del tiempo y sustento ideológico.</p>	<p>D: Exposición y discusión de contenidos E: Completan tabla comparativa</p>

Juan José, Zona Sur 1	<p>Clase 1: didáctica y currículum, se exponen los tipos de currículum según Pagès (1994), las finalidades de la enseñanza de la historia Pagès (1994) Santisteban y Pagès (2016) y posteriormente las principales características y etapas del currículum chileno según Gazmuri (2017).</p> <p>Clase 2: pensamiento crítico, considerando el análisis de fuentes iconográficas y la reflexión del estudiantado.</p>	<p>D: Exposición y discusión de contenidos E: Observan material audiovisual y reflexionan E: Analizan fuentes escritas secundarias.</p> <p>D: Exposición y discusión de contenidos E: Analizan fuente iconográfica (secundaria)</p>
-----------------------	--	--

¹ D: docente y E: estudiante

Los programas de didáctica reportan que en las universidades Zona Centro 1 y 2 la didáctica propende al desarrollo de pensamiento histórico pero que se trabaja de forma diferente. La observación de las clases de didáctica reafirma esta situación. En la universidad Zona Centro 1 es posible observar una compleja articulación entre el desarrollo del pensamiento histórico y los componentes pedagógicos propios de la enseñanza de la historia. Mientras que en la Universidad Zona Centro 2 se observa un predominio de la historiografía y una desconexión con la enseñanza de la disciplina.

Un ejemplo de la articulación entre el pensamiento histórico y los componentes pedagógicos se puede observar en la *clase 3* de Catalina. En esta clase se enseñan diferentes modelos de pensamiento histórico. Al respecto, ella señala:

Hemos presentado (...) modelos [de pensamiento histórico], que nos sirven para acercarnos a la complejidad de lo que es pensar históricamente y que, además, después debemos enseñarlo (...) Estos modelos tienen varios elementos en común. Sus autores denominan de forma diferente algunos ámbitos, pero cuando vamos a la explicación es posible ver que se refieran a cuestiones muy semejantes (...) Estos modelos de pensamiento histórico son nuestro marco teórico, a partir de aquí ustedes deben organizar lo que van a enseñar.

Posterior a la explicación, proyecta una diapositiva (*figura 1*), mediante la que explica cómo vincular los componentes del pensamiento histórico con la organización de una clase o secuencia didáctica.



Figura 1. Pasos para elaborar la secuencia didáctica e integrar los componentes del Pensamiento Histórico.

En la clase que se observa de Santiago (Universidad Zona Centro 2), no es posible identificar conexiones directas y complejas entre el desarrollo del pensamiento histórico y el conocimiento pedagógico. Su clase es teórica e historiográfica. Esto, a pesar de que Santiago inicia la sesión planteando “¿por qué es difícil construir una didáctica sin un enfoque disciplinar?” y en su respuesta argumenta:

(...) la co-construcción de un tipo de sujeto, para un tipo de sociedad, esto definido como Transversalidad Educativa, ejemplos: ciudadanía, alteridad, memoria. ¿Cómo podemos abordar la transversalidad educativa en el aula? Los objetos de estudio van a ser los problemas, los dilemas, o desafíos. El conocimiento histórico y los objetivos de aprendizaje, van a ser un medio para alcanzar la Transversalidad educativa. En este contexto los enfoques historiográficos nos ayudan a ver aquello que es relevante.

En el desarrollo de la clase de Santiago, no es posible evidenciar la vinculación entre la didáctica y la historiografía, puesto que se centra en aspectos teóricos de esta última. En la clase, el estudiantado (de forma individual) ha de completar la *figura 2*. Posteriormente socializan de forma grupal sus resultados, aquí tampoco se pueden observar vínculos entre la didáctica y la historiografía.

<i>Corriente</i>	<i>Objeto de Estudio</i>	<i>Método-Fuentes</i>	<i>Tipo de Narración</i>	<i>Lugar Social</i>	<i>Sustento Epistemológico</i>	<i>Concepción del tiempo</i>	<i>Sustento ideológico</i>
Positivista							
Materialismo histórico							
Escuela de los anales							
Nueva historia							
Historia Post-Moderna							

Figura 2. Tabla comparativa corrientes historiográficas.

Fuente: Actividad de aplicación elaborada por Santiago.

La Universidad Zona Sur 1 posee un programa que propende al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza, en sus características se señala el énfasis en aspectos teóricos sobre didáctica y currículum, y la gran variedad de temas que se abordan. Ambas características se han podido observar en las clases de Juan José. En la *clase 1* se aborda la enseñanza de la historia, el currículum de ciencias sociales y la didáctica. Es una clase teórica en que el docente expone contenidos y los estudiantes participan preguntando, respondiendo preguntas y analizando a Pagès (1994). En la clase se observa la conexión entre la didáctica y la enseñanza de la historia, pero no se precisa en el pensamiento histórico. Por ejemplo, Juan José se detiene a reflexionar y plantea a sus estudiantes “lo que se busca aquí [a través de un currículum y enseñanza crítica de la historia] es la transformación de la realidad, ¿será ambicioso esto?, ¿cómo ven la transición hacia un modelo crítico?, ¿cómo lo pueden relacionar con sus prácticas?”.

En la *clase 2*, Juan José trabaja el pensamiento crítico. Para ello explica, en términos generales, qué es el pensamiento crítico valorando su presencia en el currículum vigente. Al respecto señala:

Veamos lo que nos dicen las bases curriculares en función del pensamiento crítico. Nos dice que el pensamiento crítico es una habilidad que se relaciona con la formulación de preguntas significativas y la formulación de inferencias (...) [El pensamiento crítico] no consiste sólo en inferir, porque los estudiantes también tienen que fundamentar opiniones y comparar puntos de vista (...) Entonces como profesores tenemos que poner a los estudiantes una vitrina de diversas interpretaciones para que él decida con cuál de estas se va a quedar o bien que interprete eclécticamente un proceso histórico desde dos o tres miradas.

El estudiantado interviene, en algunas ocasiones, contestando preguntas que plantea el docente. Es posible evidenciar en esta interacción que los profesores en formación no tienen conocimientos acabados respecto a lo qué es el pensamiento crítico y cómo este se ha de vincular con la enseñanza de la historia. También, es posible observar que las explicaciones vertidas por Juan José son generales y no se aborda el tema en profundidad. Esto se ve reflejado en la siguiente interacción:

Juan José: ¿Qué es el pensamiento crítico?

Felipe: Cuando ocurre un hecho, este hecho siempre tiene dos caras o dos versiones y estas dos versiones son correctas. Ante esto, el estudiante tiene que analizar esas dos versiones y analizar cuál es la correcta y entender que no sólo una de ellas es correcta.

Las seis clases observadas en las Universidades Centro 1, Centro 2 y Sur 1, permiten comprender que en la asignatura de didáctica se abordan temas pertinentes a la disciplina, pero la forma y la profundidad con la cual se trabajan difiere considerablemente.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo consistió en comprender qué se enseña y cómo se desarrolla la asignatura de didáctica de la historia en seis universidades chilenas. Para desarrollarlo se plantearon tres preguntas: ¿cómo está presente la didáctica de la historia en las mallas curriculares de carreras de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales?, ¿qué se enseña en la asignatura de didáctica de la historia? y ¿cómo se enseña en la asignatura de didáctica de la historia? Al respecto se concluye que: la didáctica es una disciplina en transición desde la juventud a la adultez, que la FID es disciplinar e historiográfica, que lo qué se enseña en didáctica y cómo se enseña es heterogéneo.

La didáctica de las ciencias sociales en Chile, es una disciplina en transición desde la juventud a la adultez. Esta transición se argumenta porque:

Actualmente se está conformando un cuerpo académico (Chávez, 2020) de doctores y doctoras que han investigado y actualmente están publicando en temas relacionados con la didáctica, no obstante, de las seis universidades que forman parte de la muestra sólo dos de ellas cuentan con especialistas que imparten la asignatura, ambos situados en la zona central del país. Existe una tendencia a la centralización de los y las especialistas en el área.

La asignatura de didáctica está presente en los seis centros educativos que se han investigado, no obstante, su distribución es desigual y heterogénea. Por ejemplo, en la Universidad Zona Centro 1 se imparte la asignatura entre el quinto y el séptimo semestre,

y en los semestres noveno y décimo está vinculada a las prácticas profesionales, mientras que en la Universidad Zona Sur 2 sólo se imparte en el séptimo semestre y no hay evidencia de que haya vinculación con las prácticas educativas.

La presencia de la didáctica es desigual en el currículum de FID. Por ejemplo, en la Universidad Zona Centro 1 posee un 6,8% de presencia, al contrario de lo que ocurre, en la universidad Zona Sur 1 donde su currículum alcanza al 1,5%. En la presente investigación la variabilidad entre el máximo y el mínimo es de un 5,3%. En Chávez y Pagès (2017), una investigación de similares características, pero con diferentes universidades, los resultados son similares.

El área de formación pedagógica representa un 15% en el currículum de FID, la didáctica forma parte de esta área y posee una representación menor, si se compara con asignaturas de Educación, de un 4,1%. Estos resultados son menores a los expuestos en Chávez y Pagés (2017) donde la didáctica alcanza una representación del 6,5%. No obstante, se piensa que tanto los resultados actuales como los vertidos en Chávez y Pagés (2017), reflejan que la importancia de la didáctica en la FID (López, 2001; Maestro, 2001; Audigier, 2001; Benejam, 2001; Pagès, 2002), no es correspondiente con su representación en los currículum de formación del profesorado.

La FID es disciplinar e historiográfica. Esta afirmación es similar a lo expuesto en investigaciones y contextos previos, por ejemplo, en Chávez y Pagés (2017); Valdés y Turra (2017); Arrepol (2019); o Borghi y Dondarini (2019). Los resultados de esta investigación sumados a la triangulación de información proveniente de las mallas curriculares y la observación de clases de didáctica permiten argumentar que: la formación disciplinar representa un 45% de las mallas curriculares, este porcentaje se divide entre la historia y la geografía. La historia representa un 30%, mientras que la geografía sólo alcanza un 15%. En clases de didáctica, en la Universidad Zona Centro 2 fue posible observar una marcada tendencia a tratar temas historiográficos sin vincularlos explícitamente con la enseñanza de la historia y los conocimientos pedagógicos.

Lo que se enseña en didáctica y cómo se enseña es heterogéneo. Cada centro universitario posee sus programas de asignatura y en ellos se ha podido distinguir dos clasificaciones aquellos que propenden al desarrollo del pensamiento histórico y aquellos que propenden al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza, en esta categoría se sitúan los centros universitarios Zona Centro 3 y 4 y Sur 1 y 2. En la formación inicial predominan estos últimos y en las clases de Juan José docente de didáctica de la Universidad Zona Sur 1 es posible evidenciar sus características: el énfasis en lo teórico, la diversidad de temas y la poca profundización de los mismos.

Se considera que el programa es relevante en cuanto al qué se enseña en la disciplina, sin embargo, por sí mismo no asegura que la didáctica cumpla con sus finalidades como por ejemplo favorecer la comprensión y la enseñanza de la historia (Plá, 2012; Domínguez, 2015) o desarrollar el pensamiento histórico (Santisteban y Pagès, 2016; Pagès y Santisteban, 2018) para posteriormente incorporarlo en las prácticas de aula. Los resultados arrojan que tanto la Universidad Zona Centro 1 como la Universidad Zona Centro 2 poseen programas que propenden al desarrollo del pensamiento histórico. No obstante, las clases de didáctica de Catalina y Santiago son muy disímiles. En las clases de Catalina es posible observar una enseñanza compleja de la didáctica de la historia, en ella se entrelazan el conocimiento histórico, las destrezas historiográficas, el conocimiento didáctico de los modelos y conceptos del pensamiento histórico, la reflexión profesional,

el saber pedagógico y la forma cómo todos estos se pueden integrar a las prácticas de aula. Las clases de Catalina se asemejan a las propuestas de Gibson y Peck (2020) y contribuyen a subsanar los problemas identificados por Ramírez y Pagès (2019). Por el contrario, la clase de Santiago, es una clase teórica de tinte historiográfico en la que no existe una vinculación explícita entre el saber pedagógico y el saber disciplinar. La diferencia entre ambos docentes puede tener relación con su formación académica, ya que sólo Catalina es especialista en didáctica de las ciencias sociales.

Sobre el cómo se enseña la asignatura de didáctica, cabe señalar que, tanto en los programas como en las observaciones de clases, existe un predominio de la clase expositiva y la discusión bibliográfica. La excepción son las clases de Catalina, en las que se observan otras metodologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrepol, C. (2019). Formación Inicial de profesores de Historia y Geografía: sus enfoques formativos, la construcción de su pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (28), 69-80.
- Audigier, F. (2001) Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la Formación de Docentes. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia* (pp. 113-137). Argentina: Ediciones Homosapiens.
- Bardin, L. (2002). *Análisis del Contenido*. Ediciones Akal.
- Barriga, E, Molina, J y Salazar, R. (2014) Una aproximación bilbiométrica al estado de la cuestión. *Revista Andamio*. 1(1), 30-40.
- Belanger, E. (2011). How Now? Historical Thinking, Reflective Teaching, and the Next Generation of History Teachers. In *The Journal of American History*, 97(4), 1079-1088. <https://www.jstor.org/stable/41508917?seq=1>
- Benejam, P. (2001). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia* (pp.61-70) Ediciones Homosapiens. Argentina.
- Borghi, B y Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della storia- Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), 1-20.
- Bravo, L. (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/37526>
- Bravo, L., Valencia, L. y Villalón, G. (2018). La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales (pp.229-240). En Jara, M y Santisteban (coord.) (2018). *Las contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Universidad Nacional de Comahue, Argentina y Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Carretero, M (1996). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Editorial Visor.
- Cartes, D y Chávez, C. (2018). *¿Qué están enseñando las universidades chilenas en relación a la Conciencia Histórico Temporal y el Tiempo Histórico?* Congreso. En Tosar, B., Santisteban, A. y Pagès, J. *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Universidad Autónoma de Barcelona, 87-98.
- Cartes, D y Llusà, J. (2018). *La representación de la periodización en las narrativas de en formación inicial docente. El caso de la Universidad de la Frontera (Chile) y la Universidad Autónoma de Chile*. En López, E., García, C y Sánchez, M (Eds). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. Ediciones Universidad de Valladolid, 503-515.

- Cartes, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista REIDICS*, (6), 6-23.
- Castañeda, M. (2013). *Aprender a enseñar conceptos sociales. La formación en didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_113565/mcm1de1.pdf
- Chávez, C. y Pagès, J. (4 al 6 de abril 2017) *Didáctica de la Historia y la enseñanza del Pensamiento Histórico en formación inicial en docentes de secundaria en Chile*. Congreso. En Martínez, R., García-Moris, R., y García, C. (Ed) Investigación en Didáctica de las ciencias sociales retos, preguntas y líneas de investigación. Universidad de Córdoba, 73-82.
- _____. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de Formación Inicial de Chile. *Revista REIDICS*, 6, 24-42.
- Chávez, C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de caso en universidades chilenas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671066/cacp1de1.pdf
- Chávez, C., Bravo, L. y Pagès, J. (9 al 11 de abril de 2019). *Habilidades de pensamiento histórico desarrolladas por estudiantes de formación inicial del profesorado de historia de Chile*. Congreso. Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica. Lisboa, 863-876.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados es inexplorados. *Calidad de la Educación*, (35), 131-164.
- Coudannes, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses*, 3, 975-990. <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/28>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía para la liberación*. Editorial Graó.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 157-169.
- Gibson, L. y Peck, C. (2020). More than a Methods Course: Teaching Preservice Teachers to Think Historically. In Berg, C y Christou, T (Eds.). *Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 213-251). New York: Palgrave Macmillan.
- González, I. (2014). Poner el tiempo pasado en disposición del aprendizaje: la razón de ser de la didáctica de la historia. *Andamio*, 1(1), 13-24.
- González, M y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, (9), 275-311.
- González-Valencia, G., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23.
- Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia: Chile 1990-2012. En Plá, S. y Pagés, J. (Coords.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 87-108). Editorial México. Bonilla Arteaga.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill Educación.
- López, R. (2001). Los proyectos curriculares en la formación del profesorado, un ámbito en conflicto. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia* (pp. 23-29). Argentina: Ediciones Homosapiens.
- Maestro, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia* (pp. 71-111) Argentina: Ediciones Homosapiens.

- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra (comp). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329-366). Universidad de Barcelona: Editorial la Muralla.
- Mattozzi, I. (2014). ¿Quién tiene miedo de la Geohistoria? *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (13), 85-105.
- MINEDUC. (2005). *Informe comisión sobre formación inicial docente*. Chile. https://www.oei.es/historico/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf
- _____. (2021). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Chile.
- _____. (2018). *Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2017*. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe-nacional-Evaluaci%C3%B3n-Nacional-Diagn%C3%B3stica-de-la-FID.pdf>
- Miralles, P., Sánchez, R. y Arias, L. (2014). La formación del profesorado en didáctica de la historia: modelos de formación y propuestas para el desarrollo profesional. *Perspectiva*, 32(2), 497-519. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p497>
- Osandón, L. (2002). De las distintas formas de aproximarse al panorama de la didáctica de las ciencias sociales. Una propuesta de lectura al problema. *Revista Pensamiento Educativo*, 30(1), 139-175.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- _____. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Iber*, (24), 33-44.
- _____. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: El currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255-269.
- _____. (2004). Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia. En Gómez, J., Encarna, M y Marín, N. (Coord). *Miradas a la historia, reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la Historia. *Historia y Memoria*, (17), 11-16.
- _____. (2011). Enseñar y aprender ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 23-39). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Peña, C., Salinas, V., Soto, P., Valenzuela, O. y Vásquez, G. (2016). Secuencias didácticas utilizadas por los profesores en formación de la PUCV en la clase de historia. Congreso. En López, R (ed). *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales*. VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Universidad Santiago de Compostela. España, pp. 468- 483.
- Plá, S. y Pagés, J. (coords). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. Editorial México. Bonilla Arteagas.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, (84), 161-184.
- Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., Herrera, C. y Pérez, C. (2018). Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. *Revista Opción, revista de ciencias sociales*, 34(86), 450-480.
- Ramírez, J. y Pagès, J. (9 al 11 de abril 2019). Pensar históricamente en la universidad: ¿cómo aprende historia el futuro profesorado de estudios sociales en costa rica? (pp. 787-796). Congreso. Joao, M y Dias, A. *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Simposio en Didáctica de las Ciencias Sociales. Lisboa.
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rusen, J. (2004) Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P. (Ed). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.

- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*, (14), 34-56.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En Jara, M y Funes, G (Comp) (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado, perspectivas y enfoques actuales* (pp. 63-86).
- Seixas, P y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Shemilt, D. (1987). El proyecto "Historia 13-16" del "Schools Council": pasado, presente y futuro. En *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. España: Ministerio de Educación y Ciencia, 173-208. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=1145>
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: teoría y práctica*. Editorial Morata.
- Valdés, M. y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado en Chile. *Diálogo Andino*, (53), 23-32.
- Valencia, L., Villalón G. y Pagés, J (2014) Aportaciones de la universidad autónoma de Barcelona a la construcción de una didáctica de la Historia en Chile. *Revista Andamio*, 1(1), 85-97.
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia, los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en la Universidad de Santiago*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284965/lvvc1del1.pdf?sequence=1>
- Valencia, L., Pérez., A. y Jara, L. (2013). El papel de los profesores guías en el desarrollo de una práctica reflexiva. En Pagès, J y Santisteban, A. (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro, investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, II, 347-354.
- Valledor, L. (2009). La formación inicial de profesores de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de la didáctica de la especialidad: fundamentos, desafíos y proyecciones. *Revista Foro Educativo*, (15), 13-33.
- _____. (2013). La Comprensión del Tiempo Histórico en Estudiantes Chilenos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (12), 3-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3241/324134669002>
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychol*, 20(2), 87-110. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-007-9056-1.pdf>
- Vásquez, N. (2004). *La Formación del Profesorado en Chile. La Formación Inicial y Permanente de Educadores de la V Región, en el marco de la Reforma Educativa*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

INVESTIGACIONES

La investigación en educación en las Universidades del Estado de Chile: nudos críticos y propuestas para trascender las lógicas de la performatividad y el mercado¹

Educational research in Chilean State Universities:
critical knots and proposals to transcend the logics
of performativity and the market

*Javier Campos-Martínez^a, Teresa Flórez Petour^b,
Marcela Romero Jeldres^c, Mailing Rivera Lam^d, Mario Garay Aguilar^e*

^aInstituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile.
javier.campos@uach.cl

^bDepartamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.
mtflorez@uchile.cl

^cDepartamento de Formación Pedagógica,
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
marcela.romero@umce.cl

^dDepartamento de Educación, Universidad de Antofagasta, Chile.
mailing.rivera@uantof.cl

^eDepartamento de Educación y Humanidades. Universidad de Magallanes, Chile.
mario.garay@umag.cl

RESUMEN

El estudio se enmarca en la iniciativa Red de Universidades del Estado de Chile, orientada a promover la investigación asociativa, de colaboración y reciprocidad entre universidades. En este artículo se visibiliza el estado del arte de la investigación en educación y las condiciones de operación de 10 Universidades Estatales chilenas que imparten carreras de Educación. La investigación se emprende desde un diseño mixto, exploratorio secuencial de modalidad derivativa, que implicó una fase de levantamiento y recolección de información y de aplicación de una encuesta con componentes cuantitativos y cualitativos. Los resultados dan cuenta de nudos críticos relacionados con lógicas de mercado en educación superior que distorsionan la naturaleza del trabajo académico, generando desigualdades territoriales, de género y de circulación de conocimiento en educación. Se demandan políticas de Estado, que disminuyan las brechas entre universidades que lideran en investigación y las que presentan un bajo nivel de desarrollo.

Palabras clave: enseñanza superior, política educacional, investigación pedagógica, economía de mercado, equidad de género.

ABSTRACT

The study is part of the Network of Universities of the State of Chile initiative, aimed at promoting associative research, collaboration, and reciprocity between universities. This article makes visible the state of the art of

¹ Este estudio fue financiado en el marco del Convenio Marco Objetivo en Red: Red de Investigación- Mesa de Educación. Red de Universidades Estatales de Chile (CUECH). 2016-2020.

research in education and the operating conditions of 10 Chilean State Universities that teach Education careers. The research is undertaken from a mixed, sequential exploratory design of derivative modality, which involved a phase of lifting and gathering information and applying a survey with quantitative and qualitative components. The results give an account of critical knots related to market logics in higher education that distort the nature of academic work, generating territorial, gender, and knowledge circulation inequalities in education. State policies are demanded, which narrow the gaps between universities leading in research and those with a low level of development.

Key words: Higher Education, Educational Policy, Pedagogical Research, Market Economics, Gender Equity.

1. LAS LÓGICAS DE LA PERFORMATIVIDAD EN LA ACADEMIA Y SU INCIDENCIA EN EL ÁREA EDUCACIÓN

La expansión de lógicas neoliberales hacia diversos contextos en las últimas décadas ha implicado la instalación de modelos de mercado, que subsumen a una mirada economicista diferentes ámbitos de la vida de las personas (educación, salud, pensiones, beneficios sociales). El trabajo académico, y la investigación dentro de este, no ha quedado ajeno a esta transformación. Mucho de lo que había caracterizado la actividad orientada al estudio de diversos campos, desde una motivación genuina por el desarrollo del conocimiento en función del bien público, se ha visto alterado por lógicas ajenas a la naturaleza del trabajo investigativo, lo que ha afectado particularmente a ciertas áreas disciplinarias.

Autores como Stephen Ball (2010) analizan este fenómeno bajo el concepto de *performatividad*, que describe la forma en que la instalación de políticas de control externo propias de la *accountability* de mercado despoja de su autenticidad al trabajo académico, y lo conducen a una adaptación hacia aquello que los regímenes de evaluación y acreditación externos reconocen como un trabajo académico ‘de calidad’. Entre las distorsiones que generan estas lógicas, se encuentra una mayor concentración del esfuerzo en cumplir con los mecanismos de “información performativa necesaria para el perfecto control” (Ball, 2010, p. 106), desplazando así el uso del tiempo a la generación de datos e indicadores, en detrimento del tiempo investigativo propiamente tal. Junto con ello, la naturaleza colaborativa y orientada al bien público se ve desplazada por la construcción de una subjetividad individualista y competitiva, donde cada uno parece más preocupado por cumplir con los índices que lo re-presentan como un/a investigador/a ‘productivo/a’, para no sufrir consecuencias o verse privado de los fondos disponibles para investigar, a los cuales se accede también por medio de competencia (Fardella, 2020).

Este tipo de lógicas afectan particularmente a áreas como las artes, las humanidades y las ciencias sociales y, dentro de ellas, a la educación. La literatura internacional ha reconocido la forma en que la política de la métrica (Donovan, 2009) dista de ser una medida ‘objetiva’ de la calidad de la investigación en Ciencias Sociales y está más bien guiada por concepciones epistemológicas en conflicto. La metrificación performativa (Kelly y Burrows, 2011) permea la actividad académica, su lógica organizacional y sus prácticas, transformando las subjetividades que la habitan, que se ponen a disposición de responder con los números esperados desde las políticas externas. La agenda del impacto ha sido particularmente compleja para las artes, las humanidades y las ciencias sociales, en el sentido de someter a indicadores de productividad a disciplinas cuyo valor no es fácilmente traducible a métricas (Oancea *et al.*, 2015), puesto que no es posible capturarlo

desde la lógica de la investigación de las llamadas ‘ciencias duras’. La colonización de estas áreas por medio de parámetros ajenos a su naturaleza ha distorsionado el sentido de su trabajo investigativo, alterando las prioridades de su práctica.

Así, por ejemplo, un área como educación, donde los hallazgos deberían estar principalmente al servicio de los profesionales, el trabajo en aula y los gestores de políticas, se ve obligada a privilegiar circuitos de publicación con indexación científica, cuyos artículos son rara vez de libre acceso, debido a que los esquemas externos de evaluación de la calidad académica otorgan mayor valor a este tipo de publicación. De esta manera, todo el profuso circuito asociado a publicación para audiencias profesionales queda completamente invisibilizado en los procesos de valoración de la actividad académica. Algo similar ocurre con aquellos proyectos cuyos fondos no provienen de los esquemas de financiamiento más prestigiosos en el circuito científico, pero que tienen un alto valor como iniciativas de investigación colaborativa con comunidades escolares, los cuales no tienen mayor peso en los esquemas de evaluación o simplemente no son reconocidos como investigación propiamente tal, debido a la jerarquización de saberes académicos en relación con los saberes profesionales y experienciales.

2. PROBLEMÁTICAS DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA EN CHILE Y LATINOAMÉRICA

Los países de nuestro continente, en lo que refiere a los sistemas de evaluación de la investigación académica (afortunadamente, debemos decir), no han llegado todavía a extremos como los de contextos como el Reino Unido, donde el Marco de Excelencia en la Investigación ha llevado a la publicación de rankings que señalan la cantidad de ‘estrellas’ que reflejan la calidad de los estudios que se realizan en cada universidad y disciplina. Sin embargo, no hemos estado ajenos a la expansión global de esquemas de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en las últimas décadas, en los cuales el centro no parece estar tanto en los procesos de reflexión y transformación internos de cada comunidad, sino más bien en el predominio de actividades burocráticas orientadas a sistemas de rendición de cuentas de mercado.

Por una parte, se puede reconocer la necesidad de contar con procesos de este tipo, dada la expansión desregulada de la educación superior privada, que en el caso de Chile se genera a partir de los cambios introducidos en las políticas educacionales de la dictadura en los años ochenta, y que implicó el surgimiento de programas de formación cuya calidad podía ser muy diversa. Junto con ello, revisiones como la de David Billing (2004), que incluye casos de países latinoamericanos, da cuenta de la forma en que en los sistemas de evaluación externa para las instituciones de educación superior, se han privilegiado esquemas basados en juicios de pares y procesos de autoevaluación, en combinación con agencias externas e informes públicos. Pese a ello, el sentido de estos procesos no deja de verse alterado por las exigencias de acreditación y rendición de cuentas, lo que pone el foco de la actividad académica en presentarse positivamente a los evaluadores externos, con lo que se descuidan los procesos de reflexión de las comunidades, debilitando a su vez la cultura disciplinaria interna de las unidades académicas, ya que se priorizan los valores sociales y económicos externos por sobre aquellos que caracterizan la cultura académica de los departamentos o facultades (Billing, 2004).

A nivel latinoamericano, por una parte, hay un reconocimiento de un impacto positivo de estos procesos en términos de una mayor responsabilidad y compromiso con la mejora, pero persisten desafíos asociados a una creciente burocratización; a un foco en indicadores numéricos y de presencia/ausencia; y a la predominancia de lo declarativo y documental, por sobre la transformación genuina, pasando así a ser la evaluación un fin en sí mismo en lugar de un medio (Fernández Lamarra, 2008). Para el caso chileno, a estas problemáticas se agregan cuestionamientos acerca de la calidad de los procesos de acreditación, dados los cruces entre estos procesos y el financiamiento de la educación superior, y se repiten aspectos como que no se garantiza la mejora auténtica, aumenta la burocratización y se prioriza el cumplimiento de indicadores como eje del trabajo (Espinoza y González, 2012). Cabe señalar también el rol que los Convenios de Desempeño tienen en el caso chileno, que implican compromisos económicos con organizaciones internacionales como el Banco Mundial, por medio del Ministerio de Educación, los cuales vienen asociados a una serie de indicadores y metas, que agregan nuevas demandas por el cumplimiento y rendición de cifras comprometidas, con los efectos ya señalados de desplazamiento del foco del trabajo académico. En una línea de literatura más crítica en este aspecto, se alude a la colonización del espacio latinoamericano desde la adopción acrítica de modelos externos, como es el caso del enfoque por competencias a partir del Tuning Europeo y Latinoamericano, “que surge en forma paralela, ajena y sobre impuesta a las actuales corrientes de integración, diversificación y renovación universitarias latinoamericanas. Simplemente se asumió que lo que era bueno para Europa lo sería también para América Latina” (Aboites, 2010, p. 134), provocando una violencia epistémica todavía no suficientemente analizada por nuestras culturas.

En el caso de Chile, existe una línea de literatura que explora la forma en que los actuales dispositivos de medición y cuantificación del trabajo académico, asociados a incentivos económicos y de prestigio individual, han transformado la naturaleza de esta labor y la subjetividad de quienes la ejercen, desde jerarquías que definen qué se valora y qué no; qué nos constituye como académicos/as ‘productivos/as’ en una mirada individualizante y competitiva de esta labor; en qué debemos ocupar nuestro tiempo de trabajo (Fardella *et al.*, 2017). Desde estas lógicas, se crea una identidad académica definida desde el supuesto del mérito individual, en la cual se invisibilizan lógicas de sobrecarga, autoexplotación y precariedad laboral (Fardella, 2020), y se dejan fuera aspectos de contexto que inciden en la labor académica, tales como las condiciones laborales o la dimensión de género (Fardella *et al.*, 2017). Esta última dimensión cobra especial relevancia en los resultados de nuestro estudio, siendo consistentes con los hallazgos de revisiones de literatura nacional e internacional, como la realizada por la Unidad de Igualdad y Diversidad de la Universidad de Valparaíso (2018), en términos de diferencias entre hombres y mujeres en relación con los circuitos de publicación, la dedicación a tareas de gestión administrativa, y la posibilidad de dedicar mayor tiempo a la investigación en tensión con tareas domésticas y de cuidado, que desde la sociedad son ‘naturalmente’ atribuidas a las mujeres (Universidad de Valparaíso, 2018).

Como ya se ha señalado, este tipo de lógicas resultan particularmente complejas para las disciplinas de las artes, las humanidades y las ciencias sociales, cuya especificidad investigativa responde a otro tipo de valoraciones, formas de trabajo y circuitos de publicación. Así, la identidad de estos/as investigadores/as, incluyendo en ellos a quienes trabajan en el área educación, se ve constantemente tensionada por la necesidad de responder a criterios que son ajenos a su naturaleza. Si a ello se agrega la escasez de fondos concursables específicos para educación a nivel nacional y, por ello, la necesidad

de competir con disciplinas más cercanas a la lógica de las ‘ciencias duras’, el panorama se vuelve todavía más complejo. No queremos decir con ello que no se deba resguardar de alguna manera la calidad investigativa de estas disciplinas, sino que existe una urgencia por crear esquemas de evaluación y financiamiento que sean respetuosos de los valores, principios, métodos y culturas que las caracterizan.

Pese al escenario antes descrito, todavía es escasa a nivel nacional la investigación que indague desde una perspectiva crítica en la forma en que las lógicas de la performatividad han afectado el trabajo de los/as investigadores/as en educación. Esta área es de particular interés, ya que, en el caso chileno, la labor de las unidades académicas asociadas a procesos de formación inicial docente está fuertemente enmarcada por los lineamientos ministeriales y de la Comisión Nacional de Acreditación, desde procesos de evaluación externa que delimitan su trabajo docente e investigativo, colonizando el tiempo académico en el llenado de formularios que piden, por ejemplo, guías y materiales didácticos -insumos cuyo valor no se refleja en los circuitos de evaluación académica existentes-, y en la cobertura de estándares disciplinares y pedagógicos definidos de forma externa; si a ello se agrega la existencia de convocatorias a fondos de investigación en educación que delimitan previamente las áreas de interés según las prioridades y perspectivas de la política educacional, estamos frente a un contexto de autonomía relativa en este campo, que inhibe la construcción de subjetividades académicas de naturaleza más crítica, creativa, colaborativa y abierta a la co-construcción de conocimiento con actores no académicos, generando un ajuste del trabajo universitario a lógicas gerenciales y neoliberales (Fardella, 2020). En esta área, además, la variable de género cobra importancia, ya que se encuentra entre las disciplinas con mayor presencia de mujeres (Universidad de Valparaíso, 2018).

Un estudio de esta naturaleza es de particular interés en relación con el circuito público de la educación superior, que es el más afectado por la precarización económica y la desigualdad territorial en la distribución de los fondos del Estado, debido a los regímenes de financiamiento de este nivel educativo en Chile, que hacen que nuestro país esté dentro de los sistemas de educación superior más costosos del mundo. Es a ello a lo que busca contribuir este artículo, desde una primera aproximación exploratoria al levantamiento de problemáticas asociadas a las formas que permean hoy el trabajo de investigación en educación de las universidades del Estado, lógicas que pudieran poner en tensión su rol de contribución al bien público.

3. CONTEXTO DEL ESTUDIO

El estudio que aquí se presenta se enmarca en una iniciativa orientada precisamente a la superación de las aproximaciones competitivas y performativas antes descritas, promoviendo lógicas de investigación en educación que potenciaran la asociatividad, la colaboración y la ayuda recíproca, entre universidades del Estado de diversas zonas y territorios del país. En ese contexto, durante el año 2016 se dio origen a la Red de Universidades del Estado, proyecto organizado en el marco del Convenio Marco Objetivo en Red, y apoyado desde una línea de financiamiento institucional del Ministerio de Educación. Tuvo como objetivo llevar a cabo proyectos que en el tiempo fueran aunando esfuerzos entre las 18 Universidades Estatales de Chile. Sobre la base de esta iniciativa, se conformaron no sólo áreas específicas de Investigación; Pregrado; Vinculación con el

Medio; Artes, Culturas y Patrimonio; Análisis Institucional; Aseguramiento de la Calidad y Comunicaciones. También se generaron mesas temáticas que fomentaron la movilidad nacional, el postgrado y la investigación en sustentabilidad, energía, minería, educación, diversidad y envejecimiento, permitiendo, entre los años 2016 a 2020, la generación de diferentes alianzas y proyectos conjuntos. Se estima que, durante este periodo, más de 800 personas fueron parte de la Red de Universidades Estatales, generando relaciones virtuosas basadas en la confianza del trabajo académico asociativo, junto con posibilitar la contribución de equipos académicos y fortalecer el desarrollo regional y nacional (Consortio de Universidades del Estado de Chile [CUECH], 2020).

Para la ejecución de este proyecto, se utilizó una metodología que propició para cada mesa o red, la gestión independiente de acuerdo con planes de trabajo autogenerados, organizados logísticamente por una dirección ejecutiva, que alineaba las áreas prioritarias para el cumplimiento de los objetivos estratégicos establecidos en el convenio y los requerimientos de autorización de recursos para los distintos proyectos con los coordinadores institucionales. Al interior de cada mesa o red, se eligió un representante de Redes o mesas conformando 7 redes estructurales, 6 mesas de investigación y dos mesas de trabajo vinculantes con los objetivos desarrollados. Para que los proyectos se desarrollaran en cada mesa o red, cada coordinación institucional, nombró a representantes internos de las áreas estratégicas, quienes convocaron académicos/as que comenzaron a nivel nacional a dar cuerpo a cada área. Este rol permitió alinear el trabajo a nivel interno, conectándolo con la representación nacional del área y la dirección ejecutiva. Las actividades se organizaron sobre la base de un sistema de seguimiento del plan de trabajo de cada Red y Mesa.

Con respecto a las mesas de investigación en específico, un diagnóstico realizado el año 2017 dio cuenta de la necesidad de impulsar la asociatividad entre investigadores/as de las universidades del Estado y fortalecer ciertas áreas como prioritarias a nivel nacional para el desarrollo del país. Ello permitió conformar 6 mesas de trabajo: Energía, Minería, Educación, Envejecimiento Saludable, Sustentabilidad y Diversidad, Interculturalidad e Inclusión. Estas mesas se constituyeron como tales en el Primer Encuentro de Investigadores, realizado en La Serena, Chile, en el año 2017.

En particular, la mesa de Educación se organizó con una coordinación nacional y tres coordinaciones asociadas a la zona norte, centro y sur de Chile, reuniendo a 89 investigadores a nivel nacional, marco en el cual se buscaba facilitar la conformación de núcleos de investigación asociativa, en función de favorecer la producción de investigación y publicaciones colaborativas, comprometidas con la educación pública y la generación de conocimiento en el área. Dentro de sus objetivos, además, buscó visibilizar un estado del arte de la investigación en educación en el marco de instituciones de formación docente.

El trabajo realizado permitió constituir 4 núcleos de demanda: Relevancia de la Investigación educativa en la FID; Educación y Trabajo; Políticas educacionales desde perspectivas críticas y Didácticas disciplinarias y aprendizaje, los que se constituyeron en un encuentro nacional. Al mismo tiempo, las coordinaciones de la mesa de Educación iniciaron la recopilación nacional de estadísticas generales disponibles en los programas de Formación Inicial docente (FID) de cada universidad estatal participante en la mesa, según las disposiciones de cada institución.

En particular, en este artículo se visibilizan los resultados del estado del arte de la investigación en educación y las condiciones de operación en las universidades involucradas en la Red, cuyas estrategias de levantamiento y análisis de datos se detallan a continuación.

4. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para explorar las problemáticas asociadas al trabajo de investigación en educación de las Universidades del Estado, planificamos un diseño de carácter mixto, exploratorio secuencial de modalidad derivativa, enmarcado en la propuesta metodológica que realizan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Ello implicó una fase inicial de levantamiento y recolección de información. Por medio de una ficha, se posibilitó que las universidades pudiesen ir listando los proyectos de investigación y las publicaciones en el área de educación de los últimos cinco años. Posterior a completar el análisis de las fichas entregadas, se dio paso a una segunda fase, que consistió en la aplicación a académicos/as contratados/as en los últimos cinco años de una encuesta con componentes cuantitativos y cualitativos que buscó conocer las características de la experiencia de estos/as académicos/as en sus primeros años de trabajo. Con los resultados recabados, se procedió a realizar una interpretación final del análisis completo. La aplicabilidad de este diseño favoreció la construcción epistemológica colectiva y participativa, evitando la comparación de los resultados entre las fases, junto con realizar una exploración inicial sobre el planteamiento.

4.1.1. Participantes

Los participantes de este estudio exploratorio corresponden a Universidades Estatales Chilenas que además son miembros de la Mesa Nacional para el Trabajo en Red Entre Universidades del Estado. La mesa nacional es un subgrupo entre las Universidades Estatales, y está compuesta por representantes de facultades, escuelas, y/o departamentos vinculados al campo de la educación y la formación docente en cada universidad. Las universidades presentes en la mesa son diez, y se encuentran distribuidas a lo largo del territorio nacional. Tres de ellas en la zona norte, dos en el sur, y seis en la zona central, tres en la región metropolitana y tres en otras regiones. La tabla 1 presenta a las diferentes universidades que participaban de la mesa al momento de realizarse el estudio.

Tabla 1. Instituciones Participantes del Estudio

Número universidad	Matrícula 2019 (Rango)	Ubicación Geográfica	
U1	14.017	Norte	Región
U2	8.349	Norte	Región
U3	7.918	Norte	Región
U4	7.998	Centro	Región
U5	11.912	Centro	Región
U6	22.923	Centro	Metropolitana
U7	4.971	Centro	Metropolitana
U8	40.582	Centro	Metropolitana
U9	12.320	Sur	Región
U10	4.315	Sur	Región

Fuente. SIES Portal Sistema Información Educación Superior.

4.1.2. Fase 1. Levantamiento de la información proyectos de investigación y publicaciones

Los representantes de cada universidad participante del proyecto concordaron una ficha de levantamiento de información que luego difundieron al interior de cada una de sus instituciones. Una vez que las fichas fueron completadas, se procedió a vaciarlas en dos bases de datos estandarizadas. La primera, agrupando los diferentes proyectos de investigación reportados, el investigador responsable de los mismos y los años de financiamiento disponibles. La segunda, agrupando las publicaciones reportadas, el tipo de publicación, indexación de esta –cuando corresponde–, el año de publicación y los autores de cada una. Una vez construidas las bases de datos, y homologada la información contenida en cada una de ellas, el número total de proyectos de investigación reportados corresponde a 400, que representan a ocho universidades. Por otro lado, el número de publicaciones corresponden a 702, reportadas por nueve universidades.

Una dificultad que emerge en el proceso de traspaso de la información desde las fichas hacia las tablas es la variación que existió entre las instituciones al momento de completar la ficha de vaciado. Esta variación se debe, entre otros factores, a diferencias en las posibilidades de acceso a esta información por parte de cada institución. Por ejemplo, algunas instituciones no entregaron datos sobre la fecha de inicio y término para cada proyecto. También, no todas las universidades siguieron el mismo criterio para reportar la indexación de las publicaciones que se incluían en la ficha. A pesar de estas inconsistencias, fue posible crear bases de datos que reflejaban de manera gruesa las particularidades y similitudes, tanto en los proyectos de investigación, como en las publicaciones presentadas por cada universidad. Es decir, fue posible elaborar análisis descriptivos de la misma que entregan información relevante para efectos de este análisis descriptivo.

4.1.3. Fase 2. Encuesta profesores en sus primeros años

Diseño de la encuesta. Luego de completar el análisis de las fichas entregadas por cada institución, procedimos a diseñar y aplicar una encuesta de carácter exploratorio para conocer la experiencia de los/as académicos/as en las Universidades del Estado en sus primeros años de carrera. El foco en este subgrupo se basa en la importancia que tiene la experiencia de los primeros años de los/as académicos/as en su inserción al interior de la universidad y su trayectoria futura. La encuesta, auto reportada, posee preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas indagaron en las características demográficas; los riesgos psicosociales; características del trabajo académico; valoración del trabajo académico; y riesgos psicosociales reportados por los participantes.

Las preguntas que indagaron en los riesgos psicosociales del trabajo corresponden a tres sub-escalas (dimensiones) del “Cuestionario de Riesgos Psicosociales en el Trabajo SUSESO – ISTAS21, Versión Breve” (Superintendencia de Seguridad Social, 2013) adaptado por la Mutual de Seguridad a la Población Chilena. Este cuestionario busca medir los riesgos psicosociales en el ambiente de trabajo, que define como “todas las características de la organización que puedan tener algún efecto sobre la salud de los trabajadores” (p. 3). En su versión original, este cuestionario consta de cinco dimensiones y 20 preguntas. Para efectos de este instrumento decidimos utilizar 15 preguntas y tres dimensiones de indagación, a saber: “Exigencias psicológicas”; “Trabajo activo y desarrollo de habilidades”; y “Apoyo Social en la Empresa y Calidad de Liderazgo.”

Las preguntas que reportaron las características percibidas del trabajo de los/as académicos/as fueron tomadas desde el “Cuestionario de caracterización de académicos y profesionales docentes de las pedagogías Universidad de Chile -2018.” Las preguntas que se integraron desde este cuestionario se proponían indagar en aspectos formales de la labor de los encuestados con el propósito de caracterizarlas. Las preguntas integradas en esta sección incluyeron: Tipo de publicación realizada en los últimos cinco años (Q12); Fuente de financiamiento de los proyectos en los últimos 5 años (Q13); Vinculación interinstitucional para desarrollar investigación en los últimos cinco años (Q14).

Además, se incluyeron preguntas que buscaban conocer la percepción de los nuevos/as académicos/as sobre la importancia de algunas de las labores que caracterizan el trabajo académico, así como el tiempo que dedican a cada una de ellas (Q15, Q16). La última pregunta de esta sección (Q17), pide a los encuestados describir su grado de acuerdo con afirmaciones que caracterizan su satisfacción con su trabajo actual, el grado de apoyo que perciben desde su institución, el tiempo que dedican a su labor, etc. Finalmente, en una cuarta sección se incluye una pregunta abierta que indaga sobre la percepción de los/as académicos/as en cuanto a la investigación que queda invisibilizada por los circuitos actuales de publicación e investigación dentro de la Universidad.

Aplicación de la encuesta. La encuesta utilizó una estrategia de muestreo por conveniencia, que emplea los recursos presentes en el contexto, por ejemplo, la disponibilidad de los encuestados, los recursos con los que se cuenta para hacer la difusión, y otros (Merriam y Tisdell, 2015). Representantes de las instituciones participantes del estudio estuvieron a cargo de contactar a los/as profesores/as que cumplían con las características requeridas. Para ello, se diseñó un protocolo de contacto que protegía la confidencialidad e independencia de los participantes, el que fue distribuido siguiendo las características de cada institución. El número de académicos/as que contestó la encuesta a través de las instituciones fue de 71, de ellos 36 cumplían con el requisito de antigüedad en la institución, es decir, haber ingresado a ella a partir del año 2013 en adelante. El análisis de las respuestas se realizó con los/as 36 académicos/as que habían ingresado a sus instituciones en los últimos cinco años.

De los 36 académicos y académicas seleccionadas, 14 se identificaron como hombres y 22 como mujeres. En promedio, los participantes han trabajado en sus instituciones durante tres años y la mayoría (92%) lo hace en un régimen de jornada completa. Un 56% de los participantes señaló enseñar más de cuatro clases al año (2 o más clases por semestre), mientras un 19% señaló no haber enseñado ninguna clase el año 2018. Ante la pregunta que les pidió identificar su área de especialización en investigación académica, las que se identificaron con mayor frecuencia fueron: Didáctica (46%); Prácticas docentes en el Aula (41%); Formación Inicial Docente (41%); y Enseñanza y Aprendizaje (27%).

Una dificultad en la aplicación de la encuesta estuvo dada por las particularidades de la estructura de organización burocrática con la que cada universidad cuenta para agrupar a los/as académicos/as dedicados a temas de educación. Por ejemplo, en algunas universidades quienes trabajan temas relacionados con educación se encuentran centralizados bajo la misma facultad. En otras ocasiones, estos académicos/as se encuentran descentralizados en departamentos específicos, centros de investigación dependientes de la universidad, o menciones dentro de departamentos disciplinares (como pueden ser una carrera de historia, química, o una licenciatura en música). Al mismo tiempo, la información respecto al número total de académicos/as en sus primeros años en cada universidad no es una información disponible fácilmente o de fácil construcción. Así, algunas instituciones

optaron por enviar emails a todos los académicos/as registrados en sus bases de datos, otras pudieron contactar directamente a aquellos que cumplían con la característica identificada por el estudio. Esto implicó que las formas utilizadas para contactar a los/as participantes dependieron de los medios que existiesen en la universidad para apoyar la labor y de la disponibilidad y contactos de cada representante.

4.1.4. Estrategia de análisis

El análisis de los datos siguió a las diferentes fases de la investigación utilizando técnicas de estadísticas descriptivas y análisis de contenido. En la primera fase, los datos cualitativos obtenidos en cada ficha de vaciado se agruparon en variables discretas, las que se analizaron de forma cuantitativa para identificar patrones y temas emergentes de los datos. Estos patrones y temas fueron triangulados con los temas y patrones emergentes en la segunda fase del estudio, los cuales fueron obtenidos a partir del análisis descriptivo de los ítems cuantitativos de la encuesta y el análisis de contenido de las respuestas a las preguntas abiertas en el instrumento (Creswell, 2009). La triangulación entre las respuestas y resultados de ambas fases actuó como uno de los métodos de validación del proceso y contribuyó a la saturación de cada uno de los temas.

De esta manera, cuatro temas se posicionaron como los más relevantes: la desigualdad territorial en la distribución de la investigación entre las Universidades; la valoración diferenciada que existe en la productividad de los/as académicos/as, donde existiría una brecha entre aquella producción valorada por los/as académicos/as y la valorada en la política pública; las condiciones precarias de trabajo académico; y finalmente, las diferencias de género en las condiciones de trabajo entre académicos y académicas, su impacto en la productividad y en la valoración de unos y otras. Estos temas son desarrollados con mayor profundidad en la sección de resultados.

5. RESULTADOS

5.1.1. Territorialidad (desigualdad y territorio)

Para situar el análisis agrupamos las instituciones de educación superior en dos categorías: universidades centrales, que incluyen a las de las del conurbano metropolitano y regiones adyacentes, y universidades periféricas, que incluyen aquellas ubicadas en las zonas norte y sur del país.

Geográficamente la investigación educacional desarrollada en escuelas de pedagogía y educación en Chile se distribuye desigualmente a través de una dinámica en donde las escuelas de educación ubicadas en las regiones centrales del país (Metropolitana/Valparaíso y Bío-Bío) cuentan con una mayor cantidad de proyectos de investigación, y también con más fuentes de financiamiento al año. El patrón centro/periferia se consolida en las universidades en la región metropolitana.

Este fenómeno se repite en relación con el financiamiento. Los/as académicos/as en las universidades de la región metropolitana acumulan una mayor cantidad de proyectos financiados por agencias estatales de apoyo a la investigación. Mientras, la tendencia en las universidades fuera del conurbano metropolitano, y en las universidades en la periferia, es

la de utilizar fuentes de financiamiento internas en el desarrollo de investigación. El patrón indica que mientras más alejadas del centro del país, los proyectos de investigación tienden a ser menos. Estos datos se deben analizar con cuidado, considerando otros elementos del contexto que pueden influir en ellos. Por ejemplo, el número de universidades presentes en cada zona, el número de docentes con el que cuenta cada universidad, o la importancia que otorgan a la enseñanza versus la investigación.

5.1.2. Circuitos de publicación y circuitos invisibilizados de publicación

Las escuelas de educación también reportaron el número y tipo de publicaciones hechas por docentes en sus primeros años de carrera. Entre las publicaciones, una mayoría corresponden a artículos en revistas indexadas (51%), seguidas de publicaciones profesionales (currículum, material de formación, manuales, informes, etc.) con un 19%, capítulos de libro (17%), publicaciones en revistas no indexadas (9%), y libros. Las revistas indexadas que concentran un mayor número de publicaciones se ubican preferentemente en la región latinoamericana, especialmente en Chile, México y Brasil. De las 208 publicaciones indexadas que se identificaron para el período 2012-2018, que abarcan un rango de 158 revistas diferentes, aquellas que concentraron las preferencias de los miembros de las escuelas de educación fueron: *Estudios Pedagógicos de Valdivia* (18); *Educação e Pesquisa* (7); *Formación Universitaria* (6); *Polis* (6); *Revista Médica de Chile* (6); *Literatura y lingüística* (5); *Revista Electrónica Educare* (5).

Los temas que abordan estas publicaciones se concentran en áreas como la formación inicial docente y la educación superior; los procesos cognitivos vinculados al aprendizaje; el aprendizaje en áreas STEM (Sciences/Ciencias, Technology/Tecnología, Engineering/Ingeniería, Mathematics/Matemáticas); las políticas educativas; estudios institucionales, procesos educativos y de gestión escolar; TICs; y evaluación educativa. En cambio, algunos temas “emergentes” que destacan son: el rol de las emociones en los procesos educativos; el consumo de sustancias prohibidas en las escuelas; la construcción de saber docente; el currículo; los profesores jefes; la educación técnico profesional; el nivel de educación media; la educación sexual; la educación de adultos; y la educación no formal.

En la encuesta que sondeó las experiencias de profesores y profesoras en sus primeros años de carrera académica, los docentes plantearon además la existencia de formas de publicación e investigación que, a pesar de ser significativas para ellos y ellas, no son valoradas por sus Universidades y debido a esto sufren una forma de invisibilización. Entre ellas incluyen aquellas investigaciones que no son publicadas en indexaciones como WOS o SCOPUS, y también aquellas investigaciones que no son financiadas por las universidades u organismos externos. En palabras de uno de los participantes, el excesivo énfasis en obtener publicaciones indexadas, además de ponerlos en desventaja en la medida que “en áreas como educación, no hay tantas posibilidades de publicar en ese tipo de revistas (indexadas)”, afecta la manera en que ellos pueden comunicar sus resultados de una forma relevante a los docentes y directores ya que “se nos condena a investigar y a publicar en revistas que no son leídas por los profesores y directivos del sistema escolar.” Para algunos de los académicos y académicas que respondieron la encuesta el acceso de los docentes, directivos, y otros trabajadores de la educación al conocimiento pertinente a su labor tiene tanta, o incluso, más importancia que las publicaciones en revistas indexadas. Estas, sin embargo, muchas veces no son leídas por profesores/as y otros integrantes del sistema escolar.

De la misma forma, los actuales circuitos de publicación e investigación legitimados desde la autoridad académica tienden a subordinar la investigación aplicada sobre la práctica y la pedagogía, ya sea la que involucra prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes o la que investiga sobre didácticas disciplinares específicas. Por ejemplo, aquella que se enfoca en didáctica, investigación artística, o las investigaciones que vinculan la pedagogía con el área disciplinar. Por otro lado, también se describen investigaciones que involucran metodologías más participativas o que ponen al centro a los profesores y profesoras de aula como constructores activos del conocimiento, por ejemplo, la investigación acción, “la investigación realizada por profesores de aula” o “CON los profesores”. En relación con este punto, los académicos y académicas también están de acuerdo con el hecho de que muchas de las investigaciones que tienen sentido para ellos, por los métodos de trabajo y los contenidos que abordan, son más difíciles de hacer visibles en los circuitos tradicionales de publicación académica. Por ejemplo, aluden al uso de estrategias de investigación-acción con los docentes en las aulas, o investigación en el nivel más micro sobre las prácticas de aula, y explican que este tipo de trabajo muchas veces es difícil de publicar en circuitos tradicionales o valorados en la academia más tradicional, y por lo mismo se torna más invisible. Entre las razones que señalan sosteniendo este fenómeno está el nivel de “popularidad del contenido de esta” o su carácter crítico. Entre estas investigaciones, o trabajo investigativo, los participantes describen la “investigación derivada de las prácticas pedagógicas de nuestros estudiantes,” o la “que se realiza en Pregrado o en áreas no populares”. De forma similar, la investigación crítica, que describen como la que “problematiza el estado actual de los fenómenos sociales”, también es señalada como más invisibilizada en los circuitos de publicación de la academia.

5.1.3. El trabajo académico

Una de las preguntas en donde existió un acuerdo casi completo entre los y las docentes fue la afirmación “trabajo más horas de las que declaré formalmente” con un acuerdo del 87% de los y las encuestadas. De forma similar un 69% de los y las encuestadas puntúa en rangos de riesgo medio (36%) y alto (33%) en exigencias psicológicas del trabajo. Estas exigencias incluyen dimensiones emocionales, sensoriales y cognitivas. Entre ellas los aspectos que más exigen a los nuevos docentes son los relacionados con la toma de decisiones, el desgaste emocional, y la atención constante (Ver Gráfico 1).

Un aspecto clave en las nuevas medidas de productividad en la academia se desarrolla a partir de la escritura y publicación de artículos. Los y las docentes encuestados se muestran en desacuerdo (42%), o en total desacuerdo (36%), con la idea de tener suficiente tiempo para escribir estas publicaciones. El tiempo para la escritura parece extenderse luego de finalizada la jornada laboral y puede contribuir al deterioro de la salud mental de los académicos y académicas en sus primeros años de trabajo. Por ejemplo, un participante señala encontrar problemático en su opinión la invisibilidad del proceso por el cual se elabora la publicación: “Todo el trabajo previo y necesario para lograr la construcción del paper. Ej: apoyo en la escritura en inglés. Sólo es visibilizada cuando el paper está publicado”.

Mientras la exigencia psicológica del trabajo es alta, el apoyo institucional que reciben los académicos y académicas en sus primeros años tiene espacio para la mejora. Un 50% de los y las académicas en sus primeros años señala no recibir apoyo en la gestión de

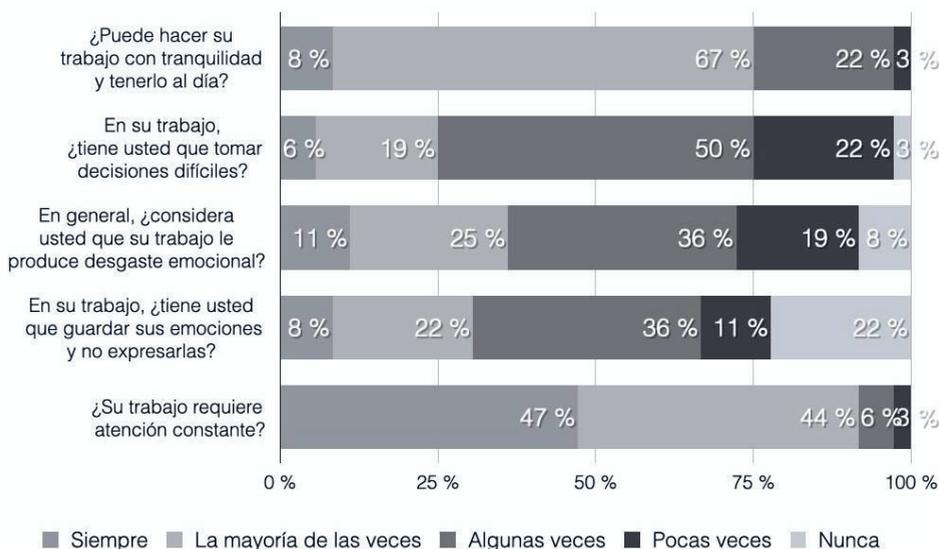


Gráfico 1. Exigencias Psicológicas

Fuente. Ítems tomados de “Cuestionario de Riesgos Psicosociales en el Trabajo SUSESO – ISTAS21, Versión Breve” (Superintendencia de Seguridad Social, 2013).

los recursos para sus investigaciones y sólo un 38% señala tener orientación suficiente a la hora de postular a financiamiento externos. Otra dimensión de riesgo psicosocial que aparece con una proporción significativa de académicos y académicas jóvenes en sus rangos medios y altos es la que describe la percepción de las relaciones al interior del trabajo. Esta dimensión incluye el apoyo percibido desde los superiores y sus compañeros de trabajo, además de la calidad de la relación con sus superiores y pares.

Además, es importante conocer más sobre la forma en que las universidades apoyan las tareas logísticas y de gestión de los/as académicos/as en los primeros años. Esto porque este tipo de actividades requieren de bastante esfuerzo, que muchas veces, no se cuantifica o valora. Esta preocupación emerge entre los académicos/as en el espacio de preguntas abiertas, donde algunos lo utilizan para expresar sus ideas sobre el trabajo invisible que involucra el construir publicaciones.

5.1.4. Género y primeros años en la academia

Utilizando los datos entregados por la encuesta a académicos/as en sus primeros años, también es posible identificar algunas desigualdades (o brechas) de género en el tipo de publicaciones realizadas. Los hombres señalan consistentemente más publicaciones indexadas en revistas extranjeras (64% vs. 54% mujeres), revistas indexadas nacionales (64% vs. 41% mujeres), y capítulos de libros con referato (50%, vs. 32% mujeres). En cambio, las mujeres señalan con mayor frecuencia realizar publicaciones de informes técnicos (32%, vs. 22% hombres) y no haber publicado (18%, vs. 14% hombres). Mientras

los hombres han publicado en mayor proporción en revistas indexadas y capítulos de libros con referato, las mujeres muestran una ventaja únicamente en la proporción de informes técnicos, o no realizan publicaciones.

A la base de esta brecha, es posible identificar diferencias por género en el uso del tiempo y el tipo de trabajo durante los primeros años en las escuelas de educación. Mientras, en promedio, los hombres dedican más tiempo que las mujeres a la investigación (32% vs. 29% las mujeres), a la docencia de pregrado (29% vs. 25% las mujeres), y a la docencia de postgrado (8%, vs. 3% las mujeres), las mujeres dedican más tiempo a tareas que se relacionan con la gestión y supervisión de prácticas (29% vs. 18% los hombres), y la dirección y gestión académica (15%, vs. 12%). Profundizando en esta tendencia, ante la pregunta por los diferentes cargos desempeñados en sus universidades, un 50% de los hombres encuestados refirió no haber desempeñado ningún cargo directivo o de gestión académica, mientras un 27% de las mujeres señalaron desempeñar funciones de coordinación de prácticas (0% de los hombres desempeñó esta función), un 23% jefaturas de carrera o mención (solamente un 7% de los hombres desempeñó esta función), y un 29% en comités académicos o de docencia (un 18% de los hombres desempeñó esta función). Las actividades administrativas y de gestión en las que concentran las mujeres, además, poseen una mayor demanda emocional e implican labores de cuidado que se esperan como parte del contacto directo y la contención de los/as estudiantes (Jefa/Coordinadora de Carrera y Coordinadora de práctica, por ejemplo).

El género de los participantes también transforma la experiencia de estos en sus primeros años y su disponibilidad para dedicar tiempo a la escritura de publicaciones durante su jornada de trabajo. Por ejemplo, las mujeres tendían a estimar un mayor porcentaje de tiempo dedicado a tareas de gestión, a diferencia de los hombres. De forma similar, importantes diferencias entre hombres y mujeres emergieron cuando se les

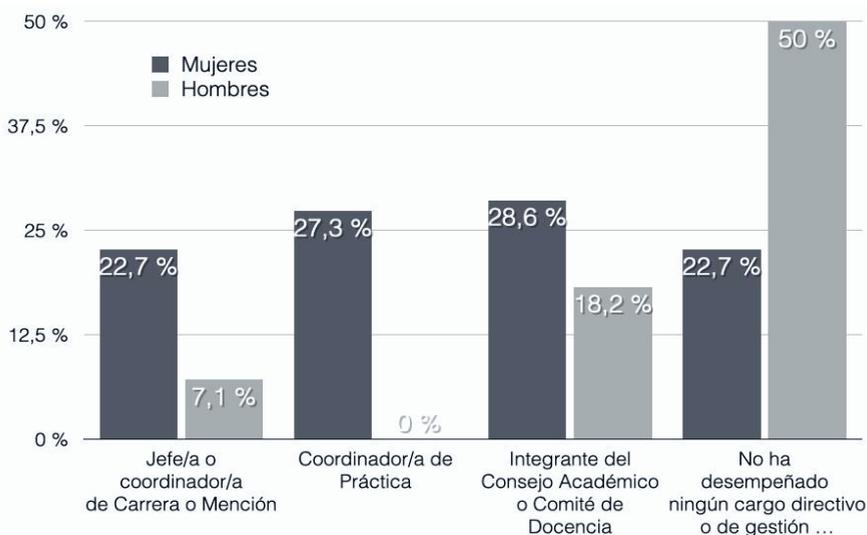


Gráfico 2. Cargos desempeñados en la Universidad por Sexo

preguntó por cargos desempeñados en la Universidad. Mientras un 50% de los hombres señala no haber desempeñado cargos directivos, las mujeres tienden a ejercer cargos de coordinación académica, o de coordinación de prácticas en una mayor proporción que sus colegas hombres.

6. DISCUSIÓN

Uno de los objetivos fundamentales de las universidades es formar capital humano avanzado, lo que resulta vital para el progreso social (Browne, 2010; Batool *et al.*, 2018) y en especial para las regiones. Para el logro de sus metas, las universidades utilizan estrategias organizacionales destinadas a lograr el incremento en las actividades basadas en el conocimiento y en función de sus objetivos institucionales (Sunlai y Beyerlein, 2015). Sin embargo, la estructura de financiamiento actual ha obligado a las universidades a posicionar la investigación en el centro de su labor, generando tensión entre esta tarea y la docencia dentro de la organización de las actividades al interior de las instituciones, en especial por el mayor estatus dado a la investigación.

Lo anterior se complejiza más en nuestro país, por ser altamente centralizado y con escaso poder de decisión en las regiones. Esta dinámica se ha traspasado a la educación superior, donde la concentración de la matrícula y capital humano se focaliza en las universidades públicas y privadas de la zona central. En este sentido, al revisar los centros de investigación avanzada en nuestro país, la mayoría están ubicados en nuestra capital y regiones adyacentes, lo cual es muy coherente con los resultados de nuestra investigación. Las universidades ubicadas en estas zonas geográficas concentran gran parte de los proyectos de investigación y destaca su productividad académica, en relación con las zonas norte y sur del país. Esta desigualdad regional es una expresión de desigualdades educativas, que se dan entre las diversas áreas geográficas, entre las grandes ciudades, su capital y las zonas extremas, sobre todo en un sistema en que las universidades están obligadas a competir por fondos de investigación, que es uno de los componentes que se relaciona con el financiamiento anual de la educación superior (Bernasconi y Rojas, 2003).

Además de esta problemática de desigualdad territorial en la investigación en educación de las universidades del Estado, el estudio da cuenta de los desafíos que esta área enfrenta en términos de cómo en ella se genera y circula el conocimiento, y de las condiciones en que esta actividad opera. El actual contexto del trabajo de formación de profesores en Chile es complejo porque, por una parte, los docentes universitarios deben cumplir con exigencias externas de acreditación, dedicar gran parte de la jornada académica a la docencia, investigar y publicar en circuitos de revistas indexadas que responden principalmente a los criterios de las ciencias duras y no de las ciencias sociales como ocurre, también, con los fondos para investigar. Por otra parte, en ninguna de estas tres dimensiones se ha puesto el foco en la generación de conocimiento pedagógico, en los temas de aprendizaje propiamente tales y, por esto, no se ha descrito todavía la realidad de la educación en nuestro país, desde dentro, ya que la mayor parte de los esfuerzos se dedican a requerimientos externos ajenos a la naturaleza de la educación. A lo anterior, se suma que se jerarquiza el desempeño educativo de las pedagogías con indicadores de investigación y publicación cuando ni siquiera existen los espacios para desarrollarla y visibilizarla (Rivera *et al.*, 2019).

Ampliando el espectro, constatamos que nuestro país no puede escapar a las influencias de las actuales transformaciones educativas en el mundo y en Latinoamérica marcadas por la desigualdad y la falta de equidad cuando solamente se responde a los sistemas de medición externos, ya que los rankings no atienden a los contextos y a las necesidades de cada región, porque no se atiende a los problemas de acceso y equidad, movilidad social, calidad de los aprendizajes; promoviendo el desempeño individualista de los/as académicos/as (Enders, 2015; Licandro *et al.*, 2018).

En el ámbito de los aspectos de género e investigación en educación en las universidades del Estado, los resultados obtenidos son consistentes con aquello que se ha levantado recientemente en estudios nacionales e internacionales acerca de trabajo académico y género en educación superior. El contexto de mercantilización de las universidades ha puesto énfasis en la productividad como eje de la labor académica, lo que se distingue como particularmente perjudicial para las mujeres (Ríos *et al.*, 2017). Esto porque, tal como lo corrobora nuestro estudio, las académicas tienden a realizar más labores de gestión académica y docencia, en detrimento de su productividad en términos de investigaciones y publicaciones, actividad en la que los hombres invierten más tiempo (Ríos *et al.*, 2017; Universidad de Chile, 2014; Universidad de Valparaíso, 2018). Ello se corrobora en los datos asociados a publicaciones en revistas indexadas (MCTCI, 2020) y a adjudicaciones de proyectos con financiamiento externo nacional y de becas doctorales, donde los hombres tienen la mayoría, aunque afortunadamente es un número que se ha ido equilibrando en los últimos años (MCTCI, 2020; Sanhueza *et al.*, 2020; Universidad de Chile, 2014). También es posible ver el impacto de esta diferenciación en el acceso a jerarquías más altas en la carrera académica, a cargos de autoridad directiva y en las brechas salariales (Sanhueza *et al.*, 2020; Universidad de Chile, 2014; Universidad de Valparaíso, 2018). Entre las razones centrales que los estudios destacan para estas diferencias en la dedicación de tiempos se encuentra la naturalización de la maternidad, el cuidado de niños/as y adultos mayores y las labores domésticas como propiamente femeninas, aspectos que las académicas distinguen como obstáculos para la progresión en su carrera y que, además, vivencian con sensaciones de culpa y ansiedad (Sanhueza *et al.*, 2020; Universidad de Chile, 2014; Universidad de Valparaíso, 2018).

A lo anterior se agrega la naturalización de estereotipos de género que, como también vemos en nuestro estudio, asignan a las mujeres roles asociados a cuidado y contención, lo que es particularmente relevante en contextos de formación pedagógica. En otros estudios, estos estereotipos se extienden a ideas sobre las emociones de las mujeres en el trabajo, la asignación de tareas 'secretariales' como propiamente femeninas, la desvalorización de sus opiniones como menos 'serias' u 'objetivas', la asignación de roles de subdirección como 'apoyo' a los hombres en cargos directivos (Sanhueza *et al.*, 2020; Ríos *et al.*, 2017; Universidad de Chile, 2014).

En síntesis, nuestro estudio da cuenta de nudos críticos relevantes para la investigación en educación en las universidades estatales, todos ellos relacionados con las lógicas de mercado en educación superior como punto de origen. Dichas lógicas han distorsionado la naturaleza del trabajo académico, lo cual es particularmente preocupante en instituciones que deberían estar más centradas en el bien público, y en un área como educación, donde la conexión más directa con sus profesionales y la construcción de conocimientos más acordes a su naturaleza quedan como brechas pendientes. Así, vemos que esta forma de comprender la universidad hoy genera desigualdades territoriales, de género y de circulación de conocimiento en educación.

7. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Una de las apuestas de las universidades, en especial de las regionales, es el trabajo en red, ya que con él superan la centralización, y se van moviendo hacia enfoques centrados en el aprendizaje colectivo. Así, emerge la necesidad de lógicas sistémicas de articulación regional y nacional entre los diversos subcomponentes, que faciliten una mayor regionalización de los accesos y egresos y en igualdad de condiciones (Rama, 2015). En estas nuevas formas de asociatividad, que se producen al interior del sector público y privado, las relaciones entre los nodos no son jerárquicas sino heterárquicas (Figaredo, 2009), superando sus tradicionales fronteras y, con ello, las debilidades de la educación superior.

En este contexto, las universidades requieren de políticas por parte del Estado, que permitan disminuir la brecha existente entre las universidades que lideran en investigación y las que presentan un bajo nivel de desarrollo, destinando recursos para potenciar el trabajo en red y así disminuir la iniquidad existente.

Estas reflexiones críticas se han desarrollado en la Mesa de Investigación en Educación CUECH, en los últimos tres años, en un espacio colaborativo, equitativo y transversal, en el cual se anularon las brechas competitivas de asignación de recursos para investigar, así como las tecnocráticas y territoriales que, recurrentemente, diluyen los esfuerzos aislados de construir educación desde las propias universidades regionales (Grau *et al.*, 2017; Licandro *et al.*, 2018).

En una línea similar, la propuesta de esta Mesa es proyectiva, identificando como punto de partida tres acciones urgentes de realizar, en primer lugar, necesitamos describir cómo las transformaciones sociales impactan en el aula, en todos los niveles educativos; para ello el foco debe estar en los aprendizajes y éstos no se pueden describir sólo desde indicadores cuantitativos. En segundo lugar, es urgente describir críticamente cómo los docentes, de todos los niveles, representan y actúan sobre los aprendizajes y, en tercer lugar, sistematizar cómo los macroprocesos sociales inciden en los microprocesos de las aulas para describir la educación chilena, desde dentro y no, externamente, como lo han hecho las reformas educativas de las últimas décadas (Merino *et al.*, 2020).

En la línea de género, una iniciativa como la Mesa de Investigación en Educación del CUECH, desde una concepción de la labor académica como colaborativa y orientada al bien público, puede contribuir a la deconstrucción de una idea mercantilizada y masculinizada del 'éxito académico', basada en una visión individualizante y competitiva. En este sentido, creemos que se debe seguir trabajando en esta línea, con el fin de recuperar el sentido de la universidad y, especialmente, de la universidad pública, cuya orientación debería ser el bien común. Junto con ello, desde este levantamiento, surge como necesidad urgente generar políticas concretas de equidad de género, donde las universidades del Estado deberían estar a la vanguardia de estos cambios culturales, pero donde claramente falta mucho trabajo por realizar. Particularmente preocupante resulta que estos datos se corroboren para el área educación, espacio que se reconoce como altamente feminizado, pese a lo cual las problemáticas de género se confirman. Asimismo, dada la naturaleza de esta disciplina, debería existir una mayor comprensión de estas problemáticas, así como un menor énfasis en las lógicas que la política neoliberal ha impuesto en los últimos años.

En el contexto descrito, agradecemos la gestión de la organización de las Mesas universitarias CUECH: el apoyo brindado, el encuentro con educadores/as que rompen los paradigmas que han estigmatizado el trabajo científico educativo y la oportunidad de

transformar la educación chilena mediante la estrategia de confianza en las capacidades de quienes conforman las universidades estatales chilenas. De esta forma reconocemos que la educación superior es una necesidad básica que, además, permite formar ciudadanos orientados al bien común (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015; Licandro *et al.*, 2018), así como responder a una gobernanza comprometida con la Responsabilidad Social Universitaria y con el desarrollo global como la Agenda 2030 de Naciones Unidas (McCowan, 2016; Licandro *et al.*, 2018). Si bien el convenio que dio origen a la constitución de esta Mesa ya se encuentra terminado, esperamos que desde quienes hemos integrado esta red podamos organizarnos para dar continuidad a su trabajo, ya que creemos que desde iniciativas como esta es posible comenzar a vislumbrar un horizonte diferente para la investigación en educación en las universidades estatales, donde lo que predomine sea el trabajo colaborativo y solidario, así como el interés por aportar con conocimientos relevantes, que contribuyan a mejorar las actuales condiciones de la educación pública, recuperando así el sentido de nuestra labor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. *Cultura y representaciones sociales*, 5(9), 122-144.
- Ball, S. J. (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, 35(2), 37-55.
- Batool, S., Nadeem, A. y Asif, M. (2018). Managing Higher Education Quality Enhancement in Pakistan through Communication Skill to achieve *International Opportunities*. *Journal of Managerial Sciences*, 12(1), 37-48. http://www.qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/12_1/4.pdf
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Editorial Universitaria.
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, 47, 113–137.
- Browne, J. (2010). *Securing a sustainable future for higher education: an independent review of higher education funding and student finance*. Department for Business Innovation & Skills, UK Government.
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Third Edition). SAGE publications Inc.
- Consortio de Universidades del Estado de Chile. (2020). *Memoria. Red de Universidades del Estado de Chile. Universidades de Todos. Vinculación, Cooperación e Identidad*. Consortio de Universidades del Estado de Chile. https://www.uestatales.cl/cue/sites/default/files/Memoria-redes-2016-2020_CMOER.pdf
- Donovan, C. (2009). Gradgrinding the social sciences: The politics of metrics of political science. *Political Studies Review*, 7(1), 73- 83.
- Enders, J. (2015). Una “carrera armamentista” en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 83-109.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la educación superior* 41(162), 87-109.
- Fardella, C. (2020). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. *Izquierdas*, (49), 2299-2320.

- Fardella, C., Sisto, V. y Jiménez, F. (2017). La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 34(3), 435-448.
- Fernández Lamarra, N. (2008). Modelos y Sistemas de Evaluación y acreditación de la Educación Superior. Situación y Perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional. En Ana Lúcia Gazzola y Sueli Pires (Ed.). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe* (pp. 57-108). UNESCO–IESALC.
- Figaredo, D. (2009). La organización red en educación a distancia. *RIED*, 12(1), 15-36.
- Grau, F. X., Goddard, J., Hall, B. L., Hazelkorn, E. y Tandon, R. (Eds.) (2017). *Higher Education in the World: Vol. 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the global with the local*. Global University Network for Innovation.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGraw-Hill.
- Kelly, A. y Burrows, R. (2011). Measuring the Value of Sociology? Some Notes on Performative Metricization in the Contemporary Academy. *The Sociological Review*, 59(2), 130-150.
- Licandro, Ó., Martí-Noguera, J. y Gaete-Quezada, R. (2018). La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Conceptos y desafíos. *Revista de la educación superior*, 47(186), <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.353>
- McCowan, T. (2016). Universities and the Post-2015 Development Agenda: an Analytical Framework, *Higher Education*, 75, 505-523.
- Merino, C., Rivera, M., Gutiérrez y Restrepo, E., León, O. y Molano, G. (2020). *Orientaciones para el desarrollo de una docencia universitaria Inclusiva, Diversa y Afectiva*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (MCTCI). (2020). *Radiografía de género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación*. División de Estudios y Estadísticas. <https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/Radiograf%C3%ADa-de-G%C3%A9nero-CTCI.pdf>
- Oancea, A., Atkinson, J. y Florez-Petour, M.T. (2015). *The cultural value of arts and humanities research: a configurative approach*. ora.ox.ac.uk
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://es.unesco.org/news/repensar-educacion-bien-comun-universal>
- Rama Vitale, C. (2015). Nuevas formas de regionalización de la educación superior en América Latina: las universidad red y los cluster universitarios. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 8(2), 302-328. <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319338455015.pdf>
- Ríos, N., Mandiola, M. y Varas, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 114-124.
- Rivera, M., Cortés, W., Contreras N. y Riveros, N. (2019). Representaciones antropológicas sobre la formación de un profesor de lenguaje y comunicación. *Educación, escuela y profesorado: aportes desde el Consejo de Decanos de las Facultades de Educación del Consejo Nacional de Rectores [CONFAUCE]* (pp. 357-356). Consejo Rectores Universidades Chilenas.
- Sanhueza Díaz, L., Fernández Darraz, C. y Montero Vargas, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 19(55), 310-334 <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n55-1453>.
- Sunalai, S. y Beyerlein, M. (2015). Exploring Knowledge Management in Higher Education Institutions: Processes, Influences, and Outcomes. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 289-308.

- Super Intendencia de Seguridad Social. (2013). Manual de uso del cuestionario SUCESO-ISTAS 21. Versión Breve. Unidad de Riesgo Psicosocial Laboral. Super Intendencia de Seguridad Social. <https://www.ist.cl/wp-content/uploads/2016/08/MANUAL-breve-ISTAS-11-11-2013.pdf>
- Universidad de Chile. (2014). *Del biombo a la cátedra. Igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile*. Rectoría Universidad de Chile. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/124395/Del_biombo_a_la_catedra.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Universidad de Valparaíso (2018). *Análisis sobre las relaciones de género en la Universidad de Valparaíso*. Unidad de Igualdad y Diversidad Universidad de Valparaíso. <https://igualdadydiversidad.uv.cl/attachments/article/56/An%C3%A1lisis%20sobre%20las%20relaciones%20de%20genero%20UV.pdf>

INVESTIGACIONES

La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual

The explicit teaching in current didactic discussion

Agustín Gori^a, Beatriz Diuk^b, Daniel Feldman^c

^a Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
agustingori7@gmail.com

^b Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas – Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
beadiuk@gmail.com

^c Universidad de Buenos Aires, Argentina.
dfeldman2004@gmail.com

RESUMEN

El artículo se propone caracterizar, a partir de una revisión de la literatura internacional, los rasgos que constituyen la denominada “enseñanza explícita”. Se realiza, para ello, un análisis del modo en que este modelo de enseñanza es descrito en el campo de la investigación empírica sobre prácticas en el aula, con el propósito de estudiar las formas en que esta propuesta se concreta en prácticas reales que expresan, de un modo probabilístico y variable, las formalizaciones conceptuales del modelo didáctico. El trabajo realizado debe contextualizarse en la preocupación por los problemas de la desigualdad educativa y por las posibles repuestas desde el punto de vista de la enseñanza. En este marco adquiere relevancia la delimitación conceptual de estos formatos didácticos y del lugar que ocupan en el debate educativo acerca de cómo promover mejoras sustantivas en los resultados de aprendizaje en América Latina.

Palabras clave: enseñanza explícita, desigualdad educativa, resultados de aprendizaje, modelos didácticos, pedagogías visibles.

ABSTRACT

Based on a review of the international literature, this paper aims to characterize what is usually termed “explicit teaching”. An analysis of the way in which this teaching model is described in the field of empirical research on classroom practices was carried out. The purpose is to study the ways in which explicit teaching is specified in real practices that express, in a probabilistic and variable way, the conceptual formalizations of the didactic model. This work is driven by the concern about educational inequality and the search for possible answers from the point of view of teaching practices. In this framework, the conceptual delimitation of these didactic formats and of the place they hold in the educational debate about how to promote significant improvements in learning outcomes in Latin America becomes relevant.

Key words: explicit teaching, educational inequality, learning outcomes, didactic models, visible pedagogies.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la relación entre diferentes propuestas de enseñanza y los resultados de aprendizaje es un campo de creciente interés. El avance de estos estudios se ha producido en un contexto marcado por la creciente influencia de los operativos de evaluación de los aprendizajes, tanto nacionales como internacionales, y por la preocupación acerca de la desigualdad educativa que se expresa en un fuerte sesgo de los resultados en función del origen social o étnico de los y las estudiantes.

Un grupo importante de estos trabajos puso en evidencia que una mayor estructuración y dirección de la propuesta didáctica tenía una influencia favorable sobre los resultados de aprendizaje, en general, y de los estudiantes menos favorecidos en términos de rendimiento educativo, en particular (Andersen y Andersen, 2017; Carabaña, 2017; Hoadley, 2007, 2008; Morais y Neves, 2009, 2017; Pires *et al.*, 2004; Reeves, 2005). La mayor estructuración de la propuesta didáctica se expresaba en un formato de enseñanza que, con distintas denominaciones, acentuaba la dirección de la tarea por parte del docente, la explicitación de la estructura del contenido y de los criterios de evaluación, y la provisión de dispositivos pautados y secuenciados de ayuda y sostenimiento al trabajo de los alumnos.

La disputa entre enfoques didácticos tiene larga data a nivel internacional y en América Latina. La misma se enraíza en la vieja confrontación entre métodos tradicionales y nuevos, tallada sobre fines del siglo XIX y principios del XX. Un nuevo impulso de esta polémica se produjo a partir de los años 1950 cuando irrumpe la psicología operatoria de Piaget, que compite con el auge del conductismo y el inicio de la influencia de la tecnología instruccional. En los últimos treinta años, en el campo de la discusión didáctica internacional, se presenció un resurgimiento de los mismos debates ahora rebautizados a partir de la distinción entre enseñanza “centrada en el docente” o “centrada en el estudiante”. Con independencia de lo que acontezca realmente en las prácticas escolares, en América Latina se asentó, desde la década de 1980, la primacía del constructivismo pedagógico en el discurso académico sobre la enseñanza y en buena parte de los discursos oficiales sobre la educación (Braslavsky, 1999; Carnoy, 2010). Pese a las redefiniciones de los planteos didácticos, la pugna por la preeminencia de algunos de los enfoques condujo a una discusión que mantuvo presente la vieja oposición tradicional-nuevo, expresada en la producción de discursos para legitimar la posición propia o deslegitimar la opuesta.

Es así que el modelo centrado en el docente fue descrito como una enseñanza en la que el maestro ocupa un rol activo de transmisión y el estudiante es reducido a un papel pasivo de adquisición. Como contraparte, en el modelo centrado en el estudiante el profesor ya no funciona como la principal fuente del conocimiento para ser considerado un “facilitador” o “entrenador” que ayuda, acompaña y asiste a los estudiantes, quienes son definidos como los arquitectos de su propio aprendizaje.

Las descripciones mencionadas reproducen un clásico binarismo. No obstante, cuando se analiza el cuerpo de trabajos sobre los distintos modelos y enfoques de enseñanza, surgen propuestas didácticas que no parecen encuadrar en una división dicotómica entre las orientaciones centradas en el docente y las centradas en el estudiante o, cuanto menos, en la forma con la cual se definen y caracterizan, de manera habitual, ambos conjuntos.

Uno de estos enfoques es el que podría denominarse, genéricamente, como “enseñanza explícita”. Este modelo se encuentra conformado por un conjunto de propuestas didácticas que, a pesar de presentar una gran variedad de nomenclaturas, coinciden en referenciarse y

reconocerse a partir del papel prioritario que atribuyen a la explicitación de las intenciones de la tarea educativa y la práctica guiada por el docente (Clark *et al.*, 2012; Tobias y Duffy, 2009). Entre las distintas denominaciones que adoptan se pueden mencionar: “instrucción directa” (Rosenshine, 2007; Rosenshine y Stevens, 1986), “instrucción explícita” (Archer y Hughes, 2010; Hughes *et al.*, 2017), “instrucción directa explícita” (Hollingsworth y Ybarra, 2018), “modelo estructurado” (Gauthier y Dembélé, 2004), y el “I do, we do, you do” (Wheldall *et al.*, 2014).

¿Cuál es la importancia que adquieren actualmente estas propuestas? Frente a la preocupación por los dispares resultados de aprendizaje en perjuicio de los estudiantes provenientes de sectores populares existe, como se ha señalado, una línea de estudios que ha tratado de analizar el efecto de diferentes orientaciones de enseñanza sobre esos resultados. Una inspiración para estas investigaciones fue la hipótesis de B. Bernstein acerca del efecto de las llamadas “pedagogías visibles e invisibles” sobre los alumnos provenientes de distintos sectores sociales (Bernstein, 1988). Una gran cantidad de trabajos desarrollados tiempo después ofrecieron evidencia acerca de que los resultados educativos en general, y en particular para aquellos estudiantes con más dificultades o provenientes de sectores sociales desfavorecidos, mejoraban con el uso de enfoques de enseñanza de mayor estructuración, dirección directa sobre el aprendizaje, planteo claro de metas y objetivos y sistemas de apoyo de alta intensidad. En buena medida, estas evidencias contrariaban modelos de mayor prestigio que, desde los años sesenta, promovieron formas educativas abiertas, centradas en la exploración de los estudiantes y de bajo control evaluativo. Esta disparidad de puntos de vista reflejaba, como fue dicho, una polémica de larga data que ha recorrido el discurso pedagógico durante todo el siglo XX y lo que va de este. Pero, aunque la polémica es larga, los contendientes puede que ya no sean los mismos. De allí que sea necesario definir los rasgos de aquello que emerge en las últimas tres décadas como un enfoque alternativo, que, aunque reactualiza propuestas anteriores, presenta rasgos propios que deben ser analizados para situar la discusión en términos de las opciones reales que se plantean. Es por eso que en este trabajo se busca caracterizar, a partir de una revisión de la literatura internacional, de qué se habla cuando se habla de “enseñanza explícita” y qué rasgos la constituyen según distintas investigaciones.

La intención principal fue analizar y sistematizar el modo en que este modelo de enseñanza es descripto en el campo de la investigación empírica que se dedicó a estudiar sus realizaciones en el aula. El propósito es estudiar las formas en que un modelo se concreta en prácticas reales, las cuales expresan, de un modo probabilístico y variable, las formalizaciones conceptuales del modelo didáctico que exponen.

El análisis que se propone realizar aquí debe contextualizarse en el marco de la preocupación por los problemas de la desigualdad educativa y por las repuestas a este problema desde el punto de vista de la enseñanza¹. En función de esas preocupaciones adquirió relevancia la delimitación conceptual de estos formatos y del lugar que ocupan en el debate pedagógico sobre los modos de generar políticas de enseñanza que promuevan mejoras sustantivas en los resultados de aprendizaje en América Latina.

¹ Expresada en los proyectos **FILO:CyT** FC19-057 (2019-2021). “Los estudios acerca de la incidencia de las distintas estrategias didácticas sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de alumnos provenientes de distintos sectores sociales”, Facultad de Filosofía y Letras, UBA y **UBA:CyT**. 20020190200248BA (2021-2023). “Estrategias de enseñanza y rendimiento escolar: un estudio sobre estilos didácticos de docentes de escuelas primarias que obtienen buenos resultados de aprendizaje con alumnos y alumnas provenientes de sectores populares”, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

2. METODOLOGÍA

Para la revisión planteada se llevaron adelante varias etapas de búsqueda. La primera, exploratoria, permitió sondear el campo a estudiar. Se emplearon los buscadores *Google Académico*, *Scopus* y *SciELO*, que tenían la mayor cantidad de menciones en artículos especializados sobre la temática de investigación. Esta primera etapa se motorizó a partir de las siguientes palabras clave: “estrategias de enseñanza”, “modelos de enseñanza”, “método de enseñanza”, “oportunidades de aprendizaje”, “resultados de aprendizaje”, “rendimiento escolar”, “clase social”, “nivel socio-económico”. Estas palabras se fueron combinando para identificar trabajos que mencionaran al menos dos de ellas. Por medio de este proceso se obtuvieron 32 trabajos.

A partir de esta primera exploración se reconoció una terminología que, debido a la frecuencia de sus menciones en los distintos artículos, orientó la segunda etapa de indagación. Los términos fueron clasificados en tres grupos temáticos: a) referidos a la enseñanza (“instructional strategies”, “instructional practices”, “pedagogical practices”, “teaching practices”, “teaching methods”, “teacher-centered instruction”, “student-centered instruction”, “learner-centered instruction”, “explicit instruction”, “direct instruction”, “traditional instruction”, “progressive instruction”, “discovery learning”, “inquiry learning”, “authentic learning”, “constructivist teaching”, “constructivist pedagogy”, “visible pedagogy”, “invisible pedagogy”, “mixed pedagogy”); b) referidos a los resultados/eficacia de la instrucción (“educational success”, “educational achievement”, “academic achievement”, “learning achievement”, “students performance”, “students outcomes”); y c) referidos a las características socio-económicas de los estudiantes (“socio-economic status”, “low SES”, “family background”, “social class”).

Como en la primera etapa de la búsqueda la casi totalidad de trabajos identificados habían sido publicados en inglés se decidió emplear, en primera instancia, las palabras clave en ese idioma y, luego, sus equivalentes en español, portugués y francés.

El procedimiento de búsqueda en esta segunda etapa se organizó a partir de una articulación progresiva entre los conceptos de cada grupo, iniciando el rastreo por A+B (instrucción + eficacia), y, luego, A+B+C (instrucción + eficacia + características socio-económicas de los estudiantes).

Para esta etapa se utilizaron en primer lugar los buscadores *Google Scholar*, *Scopus* y *SciELO*, consiguiéndose 47 nuevos artículos. Se complementó la búsqueda con los sitios a los que con mayor frecuencia pertenecían dichos trabajos: *Francis & Taylor Online*, *Sage Journals*, *Springer*, *Wiley Online Library*, *Elsevier*, *ERIC*, *JSTOR* y *REDALYC*. También se empleó como método de búsqueda la revisión de las citas presentes en los trabajos previamente hallados. En esta tercera etapa se conformó una base de 339 artículos, capítulos de libros y libros completos que trabajan sobre los temas referidos.

Con el objeto de configurar el corpus final se filtró el conjunto mediante tres criterios:

- Investigaciones empíricas, incluyendo meta-análisis.
- Estudios sobre los niveles inicial, primario y secundario.
- Trabajos publicados a partir del año 2000.

El corpus quedó conformado por 111 trabajos. A continuación, se identificaron los rasgos de la instrucción. Dado que no todos los trabajos ni todos los autores definían del

mismo modo estas características, se realizó un listado de las distintas nomenclaturas y se las agrupó por su cercanía terminológica y teórica. A continuación, procediendo por medio del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) se ajustó la codificación realizada.

3. RESULTADOS

Un primer análisis del corpus condujo al agrupamiento de los trabajos en dos conjuntos. El primero está conformado por 76 estudios que caracterizaron los rasgos típicos de prácticas pedagógicas de mayor eficacia sobre el rendimiento de los estudiantes.

El segundo grupo de investigaciones se encuentra conformado por los restantes 35 trabajos que orientaron sus investigaciones sobre la base de la “teoría del discurso pedagógico” de Bernstein (1988, 1990, 1996) y la operacionalización realizada por Morais y sus colegas (Morais y Neves, 2009, 2017; Pires *et al.*, 2004).

Los rasgos de la instrucción explícita fueron sintetizados en 18 categorías ordenadas según los dos grupos de trabajo mencionados.

Las categorías del primer grupo, de acuerdo con su frecuencia, son las siguientes:

Lecciones enfocadas en el contenido: lugar prioritario del contenido escolar y de la instrucción clara y explícita de habilidades, reglas, estrategias, metodologías, conceptos y teorías.

Retroalimentación y feedback constante: comentarios y devoluciones sistemáticas que permitan una regulación cada vez más autónoma de las instancias de práctica.

Práctica independiente con propósitos claros: trabajo autónomo individual o en pequeños grupos en actividades, ejercicios o problemas previamente pautados, y cuyos objetivos y criterios de evaluación fueron claramente explicitados.

Práctica guiada: instancias de práctica en clase donde los estudiantes, con constante apoyo y asistencia del docente, resuelven actividades, ejercicios o problemas. Los apoyos pueden consistir en la clarificación de ideas y/o conceptos, nuevas explicaciones o demostraciones, indicación sobre equívocos, dificultades o malas interpretaciones por parte de los estudiantes.

Dirección de la tarea: incluye explicaciones sobre el contenido, modelado, clarificación y demostración de los sucesivos pasos y los procesos requeridos mediante descripción y demostración simultánea, y presentación de ejemplos y contra-ejemplos.

Oportunidades de preguntar y responder: dirigidas a que los estudiantes puedan aumentar su comprensión.

Lecciones organizadas y enfocadas: lecciones con un alto grado de organización, centradas en el tema de la clase y lógica y coherentemente estructuradas.

Segmentación de las habilidades complejas en unidades menores: lógica de organización del contenido de un modo secuenciado para facilitar el avance.

Declaración clara de las metas y expectativas: comunicación clara sobre las tareas de aprendizaje, su importancia y los resultados posibles. Esto conforma, a su vez, los criterios para poder evaluar y/o autoevaluar los desempeños.

Revisión de las habilidades y los conocimientos previos: revisión de la información relevante necesaria para aprender el contenido a enseñar.

En el segundo grupo las categorías se desprenden de un principio que caracteriza la estructura de los dispositivos pedagógicos mediante la articulación de diferentes grados de

clasificación y enmarcamiento. Mientras que la clasificación define las relaciones de poder que se expresan a partir de la explicitación y la fuerza de los límites entre distintas categorías (tanto respecto al contenido como a los sujetos y espacios escolares), el enmarcamiento se refiere a la fuerza del control sobre las formas de regulación de la interacción, hacia el interior de dichas categorías. Ambas dimensiones covarían de maneras diferentes (en distintas graduaciones de fuerza y debilidad) respecto a los diversos componentes del dispositivo didáctico (selección y secuencia del contenido, ritmo de la tarea, criterios de evaluación, relación entre actores, discursos, asignaturas, etc.) (Bernstein, 1988, 1990, 1996).

Para facilitar la comparación entre las categorías de este grupo y las del anterior, se las reformuló en un lenguaje más compatible. El concepto de clasificación fue reemplazado por los términos de articulación (cuando la clasificación es débil) y distancia o diferenciación (cuando la clasificación es fuerte). Respecto al concepto de enmarcamiento, el mismo fue reformulado por el término control, indicándose para cada caso cuando ese control resulta fuerte o débil.

A continuación, se presenta la lista de este segundo conjunto de categorías especificando sus nominaciones originales entre paréntesis.

Explicitación y control de los criterios de evaluación por parte del docente (enmarcamiento muy fuerte de los criterios de evaluación). El docente declara explícitamente el resultado esperable de la tarea, que se convierte, a su vez, en el criterio de evaluación.

Fuerte diferenciación entre roles de docente y de estudiantes, con comunicación abierta (Clasificación fuerte y enmarcamiento muy débil respecto a las reglas jerárquicas transmisor/adquiriente). Clara distinción entre los roles y funciones propios del docente y sus estudiantes, al mismo tiempo que se genera un ambiente de control compartido donde cualquiera de los actores puede comunicar abiertamente sus razones y opiniones.

Fuerte control de la selección y la secuencia del contenido por parte del docente (enmarcamiento fuerte de la selección y secuencia). El docente planifica y organiza las unidades temáticas decidiendo qué contenidos se incluirán en cada una, cuál será su orden, y cuánto tiempo se les dedicará.

Bajo control del profesor respecto al ritmo de la actividad (enmarcamiento muy débil respecto al ritmo). Se permite la negociación del tiempo de la tarea según la necesidad de los estudiantes.

Baja diferenciación de roles entre estudiantes, con comunicación abierta (clasificación y enmarcamiento muy débil respecto a las reglas jerárquicas adquiriente/adquiriente). Mínima o nula diferenciación de los estudiantes con respecto al nivel de la interacción. Se promueve un ambiente caracterizado por la igualdad de relaciones entre estudiantes.

Clara distinción entre el conocimiento de las disciplinas, con mucha posibilidad de interrelación (clasificación fuerte y enmarcamiento débil respecto al contenido interdisciplinar). Se permite la articulación de los contenidos trabajados con otros provenientes de un campo disciplinar distinto, explicitando sus procedencias disímiles y características epistemológicas particulares.

Interrelación de los contenidos intradisciplinarios (clasificación muy débil y enmarcamiento débil respecto al contenido intradisciplinar). Se permite la articulación de contenidos propios de la misma disciplina.

Clara distinción entre el conocimiento escolar/no escolar con mucha posibilidad de interrelación (clasificación fuerte y enmarcamiento muy débil respecto al contenido

académico/no académico). Se permite la articulación de los contenidos trabajados con otros saberes extra-escolares (cotidianos), explicitando sus procedencias disímiles y características epistemológicas particulares.

Se realizó una comparación del contenido de las categorías entre grupos y se estableció la posibilidad de unificar algunas que aludían al mismo tipo de actividades. Así, “lecciones organizadas y enfocadas” y “fuerte control de la selección y la secuencia del contenido por parte del docente” se unificaron en: **“lecciones organizadas y enfocadas, con fuerte control de la selección y la secuencia del contenido por parte del docente”**. Lo mismo se hizo con “declaración clara de las metas y expectativas” y “explicitación y control de los criterios de evaluación por parte del docente”, lo que dio lugar a: **“declaración clara de las metas y explicitación y control de los criterios de evaluación por parte del docente”**

Luego de estas reformulaciones se obtuvieron, así, 16 categorías que los trabajos analizados emplean para describir la enseñanza explícita. La frecuencia correspondiente a cada categoría se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Frecuencia porcentual de las categorías componentes de la enseñanza explícita

<i>Categorías componentes de la enseñanza explícita</i>	<i>Frecuencia % (N:111)</i>
Lecciones enfocadas en el contenido	83%
Retroalimentación y feedback constante	76%
Práctica independiente con propósitos claros.	73%
Práctica guiada	73%
Lecciones organizadas y enfocadas con fuerte control de la selección y la secuencia del contenido por parte del docente.	63%
Dirección de la tarea	61%
Oportunidades de preguntar y responder	59%
Declaración clara de las metas y explicitación y control de los criterios de evaluación por parte del docente.	57%
Segmentación de las habilidades complejas en unidades menores	35%
Interrelación de los contenidos intradisciplinarios.	22%
Fuerte diferenciación entre roles de docente y estudiantes, con comunicación abierta.	21%
Bajo control del profesor respecto al ritmo de la actividad.	21%
Baja diferenciación entre roles de estudiantes, con comunicación abierta.	21%
Clara distinción entre el conocimiento de las disciplinas con mucha posibilidad de interrelación.	21%
Clara distinción entre el conocimiento escolar/no escolar con mucha posibilidad de interrelación.	21%
Revisión de las habilidades y los conocimientos previos	20%

Como puede verse en la Tabla 1, la distribución de frecuencias permite identificar un núcleo compartido que caracteriza el cuerpo principal de aquello que se denomina “enseñanza explícita”. Sin ninguna pretensión de establecer un indicador de significatividad, dado el tratamiento de los rasgos sólo como distribución de frecuencias, puede remarcar el peso de este grupo de categorías que han sido mencionadas en más del 60% de los trabajos. Ellas son: lecciones enfocadas en el contenido, retroalimentación constante, práctica guiada y práctica independiente con propósitos especificados, lecciones organizadas y enfocadas, dirección de la tarea, oportunidades de preguntar y responder, declaración clara de las metas y de los criterios de evaluación. Estas categorías describen un conjunto articulable de rasgos, estrategias y prácticas, implementadas con diferentes niveles de agregación y generalidad.

Por otro lado, y con frecuencias menores y homogéneas, que reflejan la convergencia del grupo de trabajos respecto del marco teórico de Bernstein, se encuentra un grupo de categorías que enfatizan las interacciones sociales en clase. Su menor frecuencia no indica una menor importancia, sino, simplemente, su pertenencia a un punto de vista muy especializado.

4. DISCUSIÓN

El objeto de este trabajo fue analizar el modo en que se caracteriza a la instrucción explícita en un amplio corpus de investigaciones sobre formas de enseñanza que obtienen buenos resultados y que estudian realizaciones concretas en aulas reales. Es necesario tener en cuenta que mediante el análisis realizado no se describe la implementación de un modelo completo, sino un conjunto de categorías de aparición frecuente y relacionada, pero diferenciada en distintos trabajos que analizaron prácticas de aula. No es posible afirmar, entonces, que el conjunto descrito conforme una estructura unificada. Se trata, más bien, de una configuración probabilística y variable, basada en prácticas diversas que incorporan, con mayor o menor intensidad, rasgos que pueden no verificarse de igual manera o de un modo sincrónico en todos los casos. Sin embargo, puede decirse que el conjunto de rasgos relevados muestra un plexo coherente y articulado entre sí.

Como se verá con más detalle luego, el análisis muestra que estos rasgos ofrecen una mirada doble y complementaria sobre lo que se denomina enseñanza explícita. Cada una resalta una dimensión diferente de la propuesta pedagógica: un ambiente social, en el marco del cual se desarrollan prácticas específicas, y un ambiente instrumental que promueve ciertas interacciones particulares con el material de aprendizaje.

4.1. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA

El conjunto de categorías muestra un eje principal que caracteriza al modelo: una enseñanza centrada en el contenido, que establece el escenario de la comunicación educativa. El resto de los rasgos definen las características de la comunicación pedagógica, la forma en la que se configura el dispositivo y el modo en que se articulan las tareas de los profesores y de los estudiantes en relación con el contenido. Se trata de un modelo de dirección alta que procura facilitar el acceso directo a lo que debe ser aprendido. Esto se expresa en cuatro factores: organización sistemática del proceso de clase; importante control sobre la

selección del contenido, su secuencia y las pautas de trabajo; diferentes estrategias para la dirección de la tarea, y control sobre los criterios de evaluación. Esta dirección fuerte no implica un escenario fijo, sino una dinámica constante entre actividad dirigida externamente y actividad autodirigida mediante la práctica independiente, en un proceso modulado por la permanente retroalimentación, un ambiente abierto para preguntar y responder, y el conocimiento compartido de las metas de la tarea. Es decir, la configuración del dispositivo pedagógico se sostiene sobre la articulación, no contradictoria, entre una estructura de dirección fuerte y una dinámica de comunicación fluida y flexible.

También en las categorías de menor frecuencia, que describen el ambiente social de la clase, es posible identificar el mismo interjuego. El contenido de la enseñanza está claramente definido y delimitado, aunque se mantienen límites abiertos con relación al conocimiento que los estudiantes aportan en función de sus propias experiencias. O sea, que se establecen vasos comunicantes entre contenido disciplinar y contenido de “conocimiento cotidiano”. Al mismo tiempo, si bien se mantiene una clara diferenciación entre los roles de docente y estudiantes, el dispositivo se caracteriza por formatos abiertos de comunicación entre ambos y de los estudiantes entre sí, con margen de control sobre el ritmo de la actividad. En un marco de tarea estructurada, la comunicación es multidireccional y abierta, y partes de la estructura de actividad son menos controladas por el profesor (algo característico de la práctica independiente).

Así, para promover una enseñanza centrada en la transmisión y adquisición del contenido, el dispositivo se configura sobre una diferenciación fuerte entre los roles de docente y estudiantes, otorgándole al primero el control de la comunicación con respecto a los criterios de evaluación, la selección y secuencia de los contenidos y la dirección de las tareas en sus momentos iniciales -como es la demostración, el modelado y la práctica guiada-, pero, al mismo tiempo, permitiendo una flexibilidad y apertura comunicativa tal que habilite a los estudiantes cierto grado de control respecto al ritmo, la interacción y la tarea -aspecto que se ve reflejado en las instancias participativas de pregunta y respuesta, en los momentos de trabajo cada vez más autónomos, y en la posibilidad de interacción entre contenidos-.

Aunque la idea de control convoque imágenes de subordinación o exterioridad del proceso con relación a las tareas de aprendizaje, debe recordarse que la claridad y explicitación de las metas no excluye aquellas que conduzcan a tareas de final abierto o de formulación conjunta de objetivos específicos por parte de los estudiantes en función de su avance. Por otra parte, la claridad de las metas puede ser una condición para que los estudiantes ganen dominio sobre la dirección de sus tareas y sobre su proceso de aprendizaje. Puede apreciarse, a su vez, que la propuesta combina la presencia de práctica dirigida y de práctica independiente. Esto es compatible con una enseñanza que propone un sendero inicial de fuerte demarcación y avanza hacia la actividad autónoma de los estudiantes en la medida en que ganan dominio del contenido. De manera recursiva, se regresa a la dirección fuerte y a la mostración clara cuando los estudiantes deben enfrentarse a nuevos contenidos o a un grado mayor de complejidad. Este proceso convoca la imagen de “andamiaje” (Bruner, 1978; Wood *et al.*, 1976) que, utilizada originalmente para describir los formatos de ayuda y retirada en las interacciones cara a cara entre expertos y novatos, resulta asimilable a un proceso que propone la oferta de sistemas muy estructurados de apoyo al inicio de las tareas y los retira gradualmente acompañando el dominio progresivo de los estudiantes con relación a un conjunto específico de actividades de aprendizaje. En ese sentido, el

concepto de andamiaje (“scaffolding”) ha sido utilizado por distintos autores (Archer y Hughes, 2010; Kirschner *et al.*, 2006; McCaslin y Burross, 2011; Rosenshine, 2012) para ilustrar las guías y ayudas sistemáticas que el docente realiza durante la progresiva “cesión de control de la tarea” (Pozo y del Puy Pérez, 2009) que ocurre entre el modelado y la práctica independiente.

En síntesis, el modelo de enseñanza explícita se caracteriza por promover una metodología estructurada y sistemática para la enseñanza de los contenidos escolares. La misma consiste en una serie de soportes o andamios de instrucción que lleva a cabo el docente en interrelación con sus estudiantes, y se caracteriza por la explicitación de los objetivos de la clase, descripciones claras y demostraciones secuenciales del contenido a trabajar, a las que les continúa una instancia de práctica guiada acompañada por comentarios y/o devoluciones oportunas por parte del docente. Esta práctica inicial se lleva a cabo con altos niveles de participación del docente; pero, una vez que el dominio del alumno resulta evidente, el apoyo se retira sistemáticamente y los alumnos avanzan hacia un desempeño independiente y cada vez más autónomo (Archer y Hughes, 2010; Clément, 2015; Gauthier y Bissonnette, 2017).

4.2. ÉNFASIS EN EL CONTENIDO

Se planteó que la categoría “lecciones enfocadas en el contenido” podía considerarse el eje articulador del conjunto descripto. Es posible sugerir que esta categoría enfatiza la centralidad del contenido, como ordenador de la enseñanza, en tanto conocimiento objetivado, pero, a la vez, histórico (Young y Muller, 2016). Esta idea de contenido resalta los objetos de enseñanza y articula en torno a ellos el conjunto de actividades y prácticas requeridas para su circulación y apropiación. De esta manera, el contenido como conocimiento de carácter público que debe ser puesto a disposición de los aprendices (conceptos, teorías, procedimientos, técnicas, metodologías o habilidades), prima por sobre el contenido concebido como una construcción subjetiva, desarrollado en los procesos de búsqueda, indagación o descubrimiento, que caracteriza a los enfoques de orientación opuesta.

Los distintos trabajos muestran una preocupación por las dimensiones clásicas de aquello que se define como “contenido” y permiten establecer una tipología de espectro amplio que caracteriza la mayor parte de los propósitos escolares: conceptos, principios, estrategias y operaciones (Koustourakis, 2018; Singh *et al.*, 2001), conceptos relevantes (Chase y Klahr, 2017; Nazari, 2013); hechos establecidos, habilidades y conceptos (Amendum *et al.*, 2009; Morgan *et al.*, 2015); hechos académicos, habilidades, conceptos, reglas y estrategias generales de aprendizaje (Hughes *et al.*, 2017); reglas, conceptos, principios y estrategias de resolución de problemas (Baker *et al.*, 2002; Kyriakides *et al.*, 2013).

Un aspecto a destacar es la importancia atribuida a la enseñanza planificada, estructurada y explícita dirigida a la adquisición y el afianzamiento de habilidades de todo nivel: básicas y científicas (Klahr y Nigam, 2004; Olagbaju, 2019); académicas (Andersen y Andersen, 2017; Fien *et al.*, 2015) y las “habilidades herramienta” necesarias para aprender habilidades complejas (Kozioff *et al.*, 2000).

La preocupación por el foco y la presentación explícita del conocimiento está ligada, también, con la preocupación por la comprensión y el significado (Lavy, 2011; Shippen *et al.*, 2005). Ello conduce a considerar de manera especial la relación entre demanda cognitiva

y contexto de aprendizaje. En la literatura didáctica ha sido habitual relacionar de manera directa alta demanda cognitiva con ambientes de aprendizaje abiertos y exploratorios. Sin embargo, de manera paralela al auge de los enfoques “por descubrimiento” en la década de 1970, los trabajos de David Ausubel y sus colaboradores (1983) ya habían establecido las bases para entender de otro modo la relación entre estas dos dimensiones. Propusieron que contextos de aprendizaje conformados por prácticas instruccionales directas son capaces de conducir a aprendizajes significativos y relacionales. Más aún, hay quienes luego sostuvieron (Kirschner *et al.*, 2006) que las actividades de exploración autosostenidas por los estudiantes o el “descubro cómo hacerlo” pueden implicar tal nivel de demanda cognitiva que obstaculicen el trabajo a un alto nivel conceptual. En ese sentido, la enseñanza explícita supone que la estructuración de la tarea equilibra las exigencias, disminuye en los momentos iniciales la demanda cognitiva merced a la estructura de apoyo y permite, por eso, encarar el aprendizaje de contenidos de mayor exigencia conceptual. De esta manera, se pone en cuestión la idea de que una enseñanza que le otorga prioridad a la presentación directa de un cuerpo estructurado de conocimiento supone necesariamente tareas de menor demanda. Desde el punto de vista señalado, el tipo de aprendizaje (significativo o memorístico) es independiente del formato de trabajo, siempre y cuando este cumpla las condiciones para el logro de la significatividad. Quienes han trabajado sobre la enseñanza explícita la ven favorable para promover formas valoradas de conocimiento (Gellert y Strahler-Pohl, 2011), contenido “intelectualmente desafiante” (Bourne, 2004; Fowler y Poetter, 2004; Sawyer, 2013) o el acceso de todos los estudiantes al “discurso vertical escolar” que caracteriza el progreso conceptual hacia los contenidos más abstractos e independientes del contexto (Arnot y Reay, 2004; Hoadley, 2007, 2008; Shalem y Slonimsky, 2010). Algunos (Boyer, 2001; Gauthier *et al.*, 2003) incluso destacan como rasgo fundamental de la enseñanza explícita el hecho de hacer visible a los estudiantes los procedimientos cognitivos subyacentes a la organización de un contenido, el ejercicio de una habilidad o la realización de una tarea.

En síntesis, el foco en el contenido está asociado, en los trabajos relevados, con una noción ampliada que incluye un importante rango de formas de conocimiento y actividad necesarias de ser puestas a disposición de los estudiantes. El análisis realizado acerca del modo en que el foco en el contenido es definido por los distintos trabajos muestra, entonces, que no resulta correcto atribuirle una perspectiva restrictiva ligada exclusivamente con los aspectos más simples del currículum escolar.

4.3. ¿POR QUÉ LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA NO ES LA ENSEÑANZA TRADICIONAL?

Gran parte de las críticas realizadas al modelo de enseñanza explícita se sostienen sobre su equiparación con la pedagogía tradicional (Ebrahim, 2011; Kangahi *et al.*, 2012; Nwagbo, 2006; Serrano Corkin *et al.*, 2018). Esta se presenta de un modo estereotipado reducida al dictado de clases expositivas sobre un saber “ya cerrado” que el estudiante se limita a recibir de forma pasiva, para devolverlo, luego, por medio de ejercicios reiterativos. Distintas metáforas alimentaron esta visión y quedaron fuertemente impregnadas en el imaginario colectivo, como la idea del “alumno embudo” graficada por Tonucci o la todavía vigente imagen de “educación bancaria” propuesta por Freire.

La equiparación entre prácticas tradicionales de enseñanza e instrucción explícita procede, probablemente, de la semejanza de algunos rasgos que efectivamente comparten.

Pero deja de lado importantes diferencias. Si se compara el núcleo central de las categorías relevadas en este estudio, con las principales características atribuidas a la enseñanza tradicional, es posible visualizar aquellos puntos compartidos y aquellos que marcan diferencias. Aún a riesgo de simplificar un poco las cosas, se presenta la Tabla 2 que compara la enseñanza explícita con algunos rasgos de la enseñanza tradicional “en uso”, derivados de un análisis de prácticas convencionales de aula (Chadwick, 1992)².

Tabla 2. Comparación entre enseñanza tradicional y enseñanza explícita

<i>Enseñanza tradicional</i>	<i>Enseñanza explícita</i>
Lecciones enfocadas en el contenido	Lecciones enfocadas en el contenido
Lecciones organizadas y enfocadas	Lecciones organizadas y enfocadas
Alta separación entre contenidos de distintas disciplinas y entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar	Importante distinción del conocimiento disciplinar con relaciones variadas intra e interdisciplinarias. Comunicación entre conocimiento escolar y extraescolar
Clases expositivas (a través del docente o del texto)	Dirección de la tarea (a través del modelado, la demostración y la presentación de ejemplos)
Interrogatorio de control	Oportunidades de preguntar y responder
Ejercicios de repetición y aplicación	Práctica guiada y práctica independiente con propósitos especificados
Control total de la clase por parte del profesor	Fuerte estructuración inicial de la tarea con gradual aumento de la autonomía y sistema de comunicación abierto
Evaluación de comprobación y disciplinamiento en la tarea	Declaración clara de las metas y de los criterios de evaluación. Retroalimentación y feedback constante

El parentesco entre estas formas de enseñanza se puede establecer a partir del énfasis que ambas asignan a la trasmisión/circulación del contenido y a la organización y estructura de la clase, como a la dirección fuerte de las tareas de aprendizaje. Pero, después, se evidencia una diferenciación en los rasgos de las dos propuestas referidos al marco social de la actividad y al tipo de actividad que proponen a los estudiantes.

El tratamiento del contenido presenta diferencias entre las propuestas en los grados de demarcación interna y externa. La baja demarcación propia de la enseñanza explícita habilita un diálogo efectivo capaz de integrar la experiencia vital, como forma de articulación significativa de conocimientos en la medida en que las fronteras y sus relaciones permanezcan siempre claras.

² Es necesario reconocer que estas prácticas denominadas “tradicionales” en poco se asemejan al modo en que se definió la pedagogía tradicional, en la obra de Herbart y sus discípulos como Ziller (Bowen, 1992) o de Alain (1933).

También son diferentes los sistemas de control. Mientras que en un caso el profesor controla todas las dimensiones, de manera permanente y en un nivel alto; en la enseñanza explícita se proponen variaciones diferentes del control según sean las dimensiones y el momento de la secuencia. El sistema de comunicación es abierto, y el control fuerte sobre la estructura de la tarea cede en la medida en que los estudiantes avanzan en su capacidad de resolución de las actividades.

Está claro, además, que un modelo descansa principalmente en el texto, sea oral o escrito, mientras que el otro enfatiza la capacidad de los estudiantes de producir algo en base a lo que se aprende. De allí que la dirección de la actividad asuma formas que incluyen la exposición, pero no se reducen a ella, y proponen intercambios -como en la estrategia de “exposición y discusión”, basada en la teoría del aprendizaje asimilativo por recepción de D. Ausubel (Eggen y Kauchak, 1999)- o formas de actividad que operan como modelo para las tareas de aprendizaje (algo que se resumió en el “yo hago, nosotros hacemos, tú haces”) (Wheldall *et al.*, 2014). Si bien las manifestaciones observables de estas estrategias pueden presentar algunas similitudes, pues ambas suponen un momento en que el docente presenta y explica seguido por otro momento en que los estudiantes realizan actividades para ejercitar/practicar, en el caso de la enseñanza explícita se llevan adelante guías y acompañamientos (como práctica guiada, oportunidades de preguntar y responder, retroalimentación y feedback constante) que median los momentos de explicación y de práctica independiente, y tienen una recurrencia constante a lo largo de la clase. Estas acciones de mediación, a su vez, son las que permiten al estudiante ganar mayor dominio y autonomía con relación al contenido, y así regular su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que posibilitan al docente cerciorarse constantemente del nivel de comprensión y dominio de los estudiantes, y así regular el proceso de enseñanza (Rosenshine, 2007).

Asimismo, es muy diferente el papel de la evaluación. En un caso actúa como control y forma de asegurar la realización de actividades, el mantenimiento de algún ritmo de estudio y se resalta su función sumativa/certificativa (Chadwick, 1992). En el otro, la evaluación opera, principalmente, con carácter formativo, actuando como sistema de información para el avance de la actividad, la corrección de la dirección de los esfuerzos y la mejora de los procesos de trabajo de los estudiantes y del profesor. No es que en la enseñanza explícita no se realicen evaluaciones sumativas, sino que la función primordial es la formativa.

El énfasis de la enseñanza explícita en proponer una actividad de menor a mayor autonomía, orientada por la explicitación de los principios subyacentes a las formas de conocimiento y práctica, permite revisar las dicotomías en las que habitualmente se la trata de encuadrar como “activo” vs “pasivo”, “profundo” vs “superficial”, “centrado en el docente” vs “centrado en el estudiante” (Maton, 2014).

La idea de que la enseñanza explícita está centrada en el docente ofrece una mirada parcial de la propuesta, ya que su propósito fundamental es la promoción y sostenimiento de las actividades de aprendizaje por parte de los estudiantes (Mascolo, 2009). Resulta indiscutible que es una configuración de enseñanza de alta estructuración y dirección por parte del docente; pero esto no implica que dicho protagonismo se mantenga estático a lo largo de toda la situación. Mucho menos que desplace el rol de los estudiantes. Como se señaló anteriormente, la enseñanza explícita articula una estructura de control fuerte con una dinámica de comunicación abierta y flexible: momentos de presentación, explicación y demostración de los contenidos son seguidos por momentos de mayor interacción (práctica guiada, oportunidades de preguntar y responder) y trabajo autónomo (práctica

independiente). A su vez, al suponer una comunicación abierta, el modelo habilita la incorporación de contenidos que no fueron seleccionados por el docente (ya sean al interior de la misma disciplina, proveniente de otro campo de saber o directamente de la vida y experiencia personal de los estudiantes), siempre y cuando se establezcan explícitamente las procedencias y características de dichos conocimientos y sus posibles articulaciones con el contenido eje de una experiencia de aprendizaje específica. La idea de enseñanza explícita pone de relieve la particular interacción entre la actividad de docentes y de estudiantes en un marco de alta estructuración inicial que apoya y sustenta las actividades de aprendizaje, hasta el aumento de autonomía que permite el dominio creciente de un contenido, experiencia o contexto de aprendizaje bien especificado.

Lo anterior también pone en cuestión la noción de que el estudiante está relegado a un papel pasivo. Es más, si se observa el conjunto de rasgos del modelo, se reconoce que la propuesta promueve que los estudiantes estén activos en todo momento. La contraposición actividad/pasividad del estudiante puede partir del error de limitar el concepto de “activo” al comportamiento observable (manipular objetos, realizar experimentaciones) y desestimar la actividad cognitiva (Mayer, 2004). Un comportamiento “interno”, como la escucha atenta de una explicación o el seguimiento de una demostración en el pizarrón pueden demandar una actividad cognitiva muy intensa, al requerir organizar la información presentada, buscar relaciones entre lo nuevo y lo que ya se sabe, clarificar las ideas mediante ejemplos, localizar los núcleos básicos, vincular conceptos con informaciones, etc. De allí que no se puede sostener que la enseñanza explícita, bien llevada a cabo, conduzca a un comportamiento pasivo. Cuando no se asegura una adecuada tarea cognitiva, el problema no reside en los rasgos de la propuesta, sino en la calidad de la enseñanza en clase. Una afirmación que vale también para cualquier otro enfoque. En realidad, la disputa entre distintos modelos de enseñanza es acerca del tipo de actividad que realizarán los estudiantes y de su capacidad para involucrarlos en ella.

Esto último lleva a considerar el argumento que objeta que las prácticas de enseñanza más directivas se limitan a procesos cognitivos de menor nivel o con una menor complejidad conceptual. Estas críticas pueden surgir del hecho de que muchas de las investigaciones sobre la enseñanza explícita fueron realizadas sobre muestras de clases de los primeros años de escolaridad obligatoria, lo cual lleva a afirmar que, si bien evidencian un alto porcentaje de eficacia en lo que respecta a los resultados de aprendizaje, esto se debe a que dichas clases trabajan sobre conceptos y habilidades catalogadas como sencillas (Tobias & Duffy, 2009). Pero no parece correcto plantear que el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura o de las operaciones aritméticas involucre centralmente habilidades sencillas o de baja demanda. La aparente sencillez es un efecto posterior que surge de compararlas con otras operaciones de adquisición más tardía. Por el contrario, estos aprendizajes demandan un gran esfuerzo para aquellas personas que se introducen por primera vez a un sistema de alta sofisticación como lo es el del lenguaje escrito o la numeración.

La complejidad conceptual se determina por las características del contenido de la enseñanza. Y, tal como se expuso en el apartado anterior, las distintas investigaciones relevadas dan cuenta de una gran preocupación por la enseñanza explícita de un cuerpo de contenidos “intelectualmente desafiantes” o “formas valoradas de conocimiento” y por promover un progreso conceptual desde formas más intuitivas y ligadas al contexto hacia formas más abstractas e independientes del contexto. Pero es necesario tener en cuenta que la complejidad conceptual no es un valor fijo, sino que también depende del estado real

de los estudiantes. En términos de un cuerpo de conocimiento disciplinar, la complejidad conceptual puede ser un valor independiente. En términos de contenido educativo no, porque este sólo se constituye como tal con relación a una situación de aprendizaje y, por lo tanto, de un nivel variable de conocimiento de los aprendices. De este modo, la complejidad conceptual del contenido está en función de lo que es necesario dominar o saber antes para poder aprender algo después.

En resumen, puede decirse que la enseñanza explícita ofrece un formato de enseñanza que reconoce la importancia de ofrecer una estructura fuerte y directa para facilitar el acceso al conocimiento y las habilidades. Pero que, al mismo tiempo, muestra diferencias fundamentales con relación a lo que se conoce como “enseñanza tradicional” en cuanto al ambiente didáctico instrumental y al ambiente social que genera, al modo en que dirige la actividad de los estudiantes y a la manera en les permite obtener ganancias crecientes en conocimiento, competencia y autonomía. De allí que se pueda sostener la necesidad de situar a este enfoque en un debate que supere dicotomías heredadas.

5. CONCLUSIÓN

Para poder ponderar el análisis realizado hasta aquí, es necesario tener en cuenta que “enseñanza explícita” es un constructo, no un modelo bien especificado. En el caso de este trabajo procede de la reunión de dos puntos de vista: el que describe un ambiente didáctico instrumental y el que describe un ambiente social. Solo en la articulación de los dos puede apreciarse la dinámica que distingue la propuesta. Como el constructo fue definido mediante una conjunción de rasgos, no pretende reflejar cada uno de los trabajos consultados ni establecer un consenso completo entre ellos. Su elaboración implicó una tarea de análisis de las distintas investigaciones y de síntesis en función de las dos perspectivas señaladas. Puede decirse que se trató de una lectura de los rasgos instrumentales en términos de la estructuración social de un dispositivo pedagógico.

Un aporte que puede ofrecer al campo de la investigación didáctica el constructo de “enseñanza explícita”, tal cual fue desarrollado en este trabajo, es la articulación de discursos propios de la didáctica con la teoría de los códigos de Bernstein. Esta sostiene que la dinámica social que se encuentra detrás de las propuestas pedagógicas permite entender a los diferentes enfoques de enseñanza no como mejores o peores en sí mismos, sino como privilegiantes de diferentes tipos de interacciones con el conocimiento educativo. Así, se cuenta con un sostén teórico para avanzar en la explicación de por qué ciertas propuestas de enseñanza explícitas o de mayor grado de visibilidad generan buenos resultados de aprendizaje, no sólo a nivel general en la mayoría de los estudiantes, sino particularmente para aquellos provenientes de los contextos socio-económicos desfavorecidos.

La configuración que emerge del análisis realizado coloca a la enseñanza explícita como una posición diferenciada en el espacio pedagógico que, en parte, intersecciona con rasgos de las dos propuestas clásicas en pugna. Ya fueron detallados sus parentescos con lo que se conoce como “enseñanza tradicional”. Cabe una nota en relación con el polo opuesto de la discusión: la enseñanza centrada en el estudiante y en su actividad exploratoria. Al respecto puede decirse que la enseñanza explícita, al igual que la centrada en el estudiante, sostiene un modelo que acepta el papel mediador de las actividades del estudiante como el factor principal del aprendizaje.

Frente a las viejas disputas pedagógicas, la investigación internacional evidencia un escenario que no refleja los binarismos habituales. Los ataques realizados contra la enseñanza explícita suelen recaer en aquello que Mayer (2004) denominó como “la falacia de la enseñanza constructivista”, a partir de la cual se pretende argumentar que sólo por medio de métodos educativos como el descubrimiento, la exploración o la investigación se consiguen experiencias de aprendizaje activas y que, por el contrario, los métodos de instrucción más directivos necesariamente generan experiencias de aprendizaje pasivas. Frente a esto se puede proponer que la enseñanza explícita se constituye como un tercer actor diferenciado de la vieja discusión entre la educación como inscripción y la educación como mayéutica.

Resumiendo, no resulta correcto asimilar la enseñanza explícita, y por extensión las propuestas directivas en general, con la concepción divulgada de la enseñanza tradicional. En este trabajo no se pretende restar legitimidad a las críticas que históricamente se realizaron contra la enseñanza expositiva y el aprendizaje memorístico, sino resaltar el error conceptual de intentar trasladar dichas críticas a la enseñanza explícita. Las características de la enseñanza explícita, tal como fueron sintetizadas a partir del corpus relevado, evidencian que la misma cuestiona muchos de los usos y deformaciones que se efectuaron en las prácticas a partir de la pedagogía tradicional. Por lo que sería conveniente no confrontar con un contrincante artificial y reconocer que se trata de una alternativa pedagógica incluida en el debate por cuenta propia y que debería ser considerada seriamente a la hora de evaluar alternativas para mejorar los resultados en general y, sobre todo, de aquellos que menos se benefician con la configuración del dispositivo escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alain, L. (1933). *Propos sur l'éducation*. Rieder.
- Amendum, S., Li, Y., Hall, L., Fitzgerald, J., Creamer, K., Head-Reeves, D. y Hollingsworth, H. (2009). *Which Reading Lesson Instruction Characteristics Matter for Early Reading Achievement? Reading Psychology*, 30(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/02702710802275173>
- Andersen, I. y Andersen, S. (2017). Student-Centered Instruction and Academic Achievement: Linking Mechanisms of Educational Inequality to Schools' Instructional Strategy. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 533-550. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1093409>
- Archer, A. L. y Huges, C. H. (2010) *Explicit Instruction Effective and Efficient Teaching*. The Guilford Press.
- Arnot, M. y Reay, D. (2004). The framing of pedagogic encounters. Regulating the social order in classroom learning. En: Davis, B., Muller, J. y Morais, A. M. (Ed). *Reading Bernstein Researching Bernstein* (pp. 137-150). Routledge Falmer.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Baker, S., Gersten, R. y Lee, D. (2002). A Synthesis of Empirical Research on Teaching Mathematics to Low-Achieving Students. *The Elementary School Journal*, 103(1), 51-73. <https://doi.org/10.1086/499715>
- Barrett, B. D. (2017). Bernstein in the urban classroom: a case study. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1258-1272. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1269632>
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En: M. Young (Ed.). *Knowledge and control* (pp. 47-69). Collier-Macmillan.
- _____. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. AKAL Universitaria.

- _____. (1990). *Class, codes and control: Vol. IV, The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- _____. (1996). *Class, codes and control: Vol. V, Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Bourne, J. (2004). Framing talk Towards a 'radical visible pedagogy'. En: Davis, B.; Muller, J. y Morais, A. M. (Ed). *Reading Bernstein Researching Bernstein* (pp. 61-74). Routledge Falmer.
- Boyer, C. (2001). Être ou ne pas être dyslexique? Est-ce la bonne question? *Apprentissage et socialisation*, 20(2), 47-63.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la Educación Occidental. Tomo III. El Occidente Moderno*. Herder.
- Braslavsky, C. (1999). The Secondary Education Curriculum in Latin America: New Tendencies and Changes. Final Report of the Seminar Organized by the International Bureau of Education. International Institute for Educational Planning. Buenos Aires, Argentina, september 2-3.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En: A. Sinclair, R. Jarvella y W. J. M. Levelt (Eds.). *The child's conception of language*. Springer-Verlag.
- Carabaña J. (2017). Clase social de origen y didáctica de las matemáticas. *Revista Tempora*, 19, 17-50.
- Carnoy, M. (2010) *La ventaja Académica de Cuba*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlson, D. C. y Francis, D. J. (2002). Increasing the Reading Achievement of At-Risk Children Through Direct Instruction: Evaluation of the Rodeo Institute for Teacher Excellence (RITE). *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 7(2), 141-166. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0702_3
- Chadwick, C. (1992). *Tecnología educacional para el docente*. Paidós.
- Chase, C.C. y Klahr, D. (2017). Invention Versus Direct Instruction: For Some Content, It's a Tie. *J Sci Educ Technol*, 26, pp. 582-596. <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9700-6>
- Clark, R. E., Kirschner, P. A. y Sweller, J. (2012). Putting students on the path to learning. The case for fully guided instruction. *The American Educator*, 36(1), 6-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ971752>
- Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. En S. Zarrouk (Ed). *Penser l'efficacité en sciences de l'éducation : un regard multidisciplinaire* (pp. 133-150). L'Harmattan.
- Collet-Sabé, J. y Martori, J. C. (2018). Bridging boundaries with Bernstein: approach, procedure and results of a school support project in Catalonia. *British Journal of Sociology of Education*, 39(8), 1126-1142. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1478718>
- Ebrahim, A. (2011). The effect of cooperative learning strategies on elementary student's achievement and social skills in Kuwait. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, pp. 293-314. <https://doi.org/10.1007/s10763-011-9293-0>
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias Docentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Fien, H., Smith, J. M., Smolkowski, K., Baker, S., Nelson, N. J. y Chaparro, E. (2015). An Examination of the Efficacy of a Multitiered Intervention on Early Reading Outcomes for First Grade Students at Risk for Reading Difficultie. *Journal of Learning Disabilities* 2015, 48(6), 602-621. <https://doi.org/10.1177/0022219414521664>
- Fowler, F. C. y Poetter, T. S. (2004). Framing French Success in Elementary Mathematics: Policy, Curriculum, and Pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 34(3), 283-314. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2004.00295.x>
- Gauthier, C. y Bissonnette, S. (2017). L'enseignement explicite: une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements. En: C. Gauthier et M. Tardif (Eds.). *La pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 242-263). Gaëtan Morin Éditeur.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. y Djibo, F. (2003). *Pédagogie et écoles efficaces dans les pays développés et en développement. Une revue de littérature*. Université Laval.
- Gauthier, C. y Dembélé, M. (2004). *Quality of teaching and quality of education: a review of research findings*. EFA Global Monitoring Report, UNESCO.
- Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

- Gellert, U. y Strahler-Pohl, H. (2011). Differential access to vertical discourse—managing diversity in a secondary mathematics classroom. En: M. Pytlak, T. Rowland, & E. Swoboda (Eds.). *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 7)* (1440–1449). Rzeszów, Poland: University of Rzeszów.
- Gramsci, A. (1965). Schools and education. *New Left Review*, 1(1), 71-79.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hoadley, U. (2007). The reproduction of social class inequalities through mathematics pedagogies in South African primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 679-706. <https://doi.org/10.1080/00220270701261169>
- _____. (2008). Social class and pedagogy: a model for the investigation of pedagogic variation. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/01425690701742861>
- Hollingsworth, J. R. y Ybarra, S. E. (2018). *Explicit direct instruction (EDI): The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Corwin Press & Data Works Educational Research.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J. y Benson, S. K. (2017). Explicit Instruction: Historical and Contemporary Contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 1–9. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Kangahi, M., Indoshi, F. C., Okwach, T. O. y Osodo, J. (2012). Teaching Styles and Learners' Achievement in Kiswahili Language in Secondary Schools. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development July 2012*, 1(3), 62-87.
- Klahr, D. y Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15(10), 661–667. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00737.x>
- Kirschner, P. A., Sweller, J. y Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Koustourakis, G. S. (2018). Analysing the curriculum for students with mild and moderate learning difficulties concerning the teaching of pre-vocational skills. *British Journal of Sociology of Education*, 39(8), 1210-1225. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1497948>
- Koziuff, M. A., LaNunziata, L., Cowardin, J. y Bessellieu, F. B. (2000). Direct instruction: Its contributions to high school achievement. *The High School Journal*, 84(2), 54–71.
- Kyriakides, L., Christoforou, C. y Charalambous, C. Y. (2013) What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education* 36, pp. 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>
- Lavy, V. (2011). What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. *CESifo Economic Studies*, 62(1), 88–125. <https://doi.org/10.1093/cesifo/ifv001>
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers. Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 14–19.
- McCaslin, M. y Legg Burross, H. (2011). *Research on Individual Differences Within a Sociocultural Perspective: Coregulation and Adaptive Learning*. *Teachers College Record*, 113(2), 325–349. <https://doi.org/10.1177/016146811111300203>
- Morais, A. M. (2002). Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559-569. Doi: [10.1080/0142569022000038413](https://doi.org/10.1080/0142569022000038413)
- Morais, A. M. y Neves, I. P. (2009). Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem -otimização de um modelo de prática pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 5-28.

- _____. (2017). The quest for high level knowledge in schools. Revisiting the concepts of classification and framing. *British Journal of Sociology of Education*, 39(3), 261-282. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1335590>
- Morgan, P. L., Farkas, G. y Maczuga, S. (2015). Which Instructional Practices Most Help First-Grade Students With and Without Mathematics Difficulties? *Educational Evaluation and Policy Analysis June 2015*, 37(2), 184–205. <https://doi.org/10.3102/0162373714536608>
- Nazari, M. (2013). The effect of implicit and explicit grammar instruction on learners achievements in receptive and productive modes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 75(25), 156-162. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.051>
- Nwagbo, C. (2006). Effects of two teaching methods on the achievement in and attitude to biology of students of different levels of scientific literacy. *International Journal of Educational Research* 45, 216–229. doi: [10.1016/j.ijer.2006.11.004](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.11.004)
- Olagbaju, O. O. (2019). Effects of explicit instructional strategy and cognitive styles on achievement of senior secondary students in summary writing in Ibadan, Nigeria. *GSI*, 7(6), 58-79.
- Perkins, D. (1997). *La Escuela Inteligente*. Gedisa.
- Pires, D., Morais, A. M. y Neves I. P. (2004). Práticas pedagógicas inovadoras em educacao científica. Estudo no 1º ciclo do ensino básico. *Revista de Educayao em Educayao*, 12(2), 119-132. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/15643>
- Pozo, J. y del Puy Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Morata.
- Reeves, C. A. (2005). *The effect of “opportunity to learn” and classroom pedagogy on mathematics achievement in schools serving low socio-economic status communities in the Cape Peninsula*. (Tesis de Doctorado, School of Education Faculty of Humanities, University of Cape Town). <https://open.uct.ac.za/handle/11427/10895>
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1986). Teaching functions. En M. C. Witrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 376–391). Macmillan.
- Rosenshine, B. (2012) Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*. Spring 2012.
- _____. (2007). Systematic Instruction. En T. L. Good (Ed.) *21st Century Education: A Reference Handbook*. SAGE Publications.
- Sawyer, A. (2013). *Student identities in mathematical community of practice: radical visible pedagogy and the teacher collective*. (Tesis de Doctorado, Queensland University of Technology). <https://eprints.qut.edu.au/63818/>
- Serrano Corkin, D., Coleman, S. L. y Ekmekci, A. (2018). Navigating the Challenges of Student-Centered Mathematics Teaching in an Urban Context. *Urban Rev* 51, 370–403. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0485-6>
- Shalem, Y. y Slonimsky, L. (2010). Seeing epistemic order: construction and transmission of evaluative criteria. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 755-778. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.515106>
- Shippen, M. E., Houchins, D. E., Steventon, C. y Sartor, A. D. (2005). A Comparison of Two Direct Instruction Reading Programs for Urban Middle School Students. *Remedial and Special Education*, 26(3), 175–182. <https://doi.org/10.1177/07419325050260030501>
- Singh, P., Dooley, K. y Freebody, P. (2001). Literacy Pedagogies that may ‘make a difference. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(1), 49-7. <https://doi.org/10.1080/13598660120032978>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Tobias, S. y Duffy, T. M. (2009). *Constructivist Instruction Success or Failure?* Routledge.
- Wheldall, K., Stephenson, J. y Carter, M. (2014). *MUSEC briefing issue No. 39: What is Direct Instruction?* <http://www.mq.edu.au/>
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.

- Young, M. y Muller, J. (2016). *Curriculum and the Specialization of Knowledge. Studies in the sociology of education*. Routledge.
- Zohrabi, M., Torabi, M. A. y Baybourdiani, P. (2012). Teacher-centered and/or Student-centered Learning: English Language in Iran. *English Language and Literature Studies* 2(3), 18-30.
<http://dx.doi.org/10.5539/ells.v2n3p18>

INVESTIGACIONES

Las tareas de composición textual como ventana a la enseñanza de la escritura en la escuela primaria¹

The textual composition tasks as a window
to the writing teaching in primary school

María Silvina Márquez^a, Nora Isabel Scheuer^b,
José Fernando Aguilar Bascope^a, María Puy Pérez Echeverría^c

^a Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina.
marquezsilvina@gmail.com, fabascop@gmail.com

^b Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Argentina.
nora.scheuer@gmail.com

^c Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España.
mdelpuy.perez@uam.es

RESUMEN

Se exploran los aspectos que los docentes priorizan en las tareas escolares de composición textual. En el contexto de un cuestionario, 27 docentes de la norpatagonia argentina describieron dos tareas que habitualmente proponen a sus estudiantes. Se identificaron sus referencias a los procesos cognitivos, las actitudes y el texto escrito por los estudiantes al informar los propósitos, las actividades y la evaluación de esas tareas y se estudiaron sus asociaciones mediante técnicas estadísticas multivariadas. Éstas evidenciaron dos familias principales de tareas según la composición sea un medio para incidir en los conocimientos y actitudes de los estudiantes, o se restrinja a textualizar conocimientos canónicos de la lengua escrita. Las formas de combinación de las dos tareas propuestas por cada docente revelan cuatro perfiles de concepciones sobre la enseñanza de la composición, siendo el interpretativo y el inter-constructivo los que reúnen la neta mayoría de docentes.

Palabras clave: concepciones de los docentes, enseñar a escribir, procesos cognitivos, perfiles docentes.

ABSTRACT

We explore which aspects teachers prioritize in the textual composition tasks. A specially designed questionnaire was answered by 27 teachers from the Argentinian North Patagonia. Teachers' descriptions of such tasks were coded according to the cognitive processes, attitudes and characteristics of the text written by the students. Multivariate statistics techniques were applied to study associations among the cognitive processes, attitudes and text's characteristics that we were able to identify when we were informed by the teachers of the purposes, the tasks and their evaluation. Results show two main families of tasks: textual composition as a means to influence students' knowledge and attitudes or restricted to textualizing canonical knowledge about written language. The combinations of the tasks proposed by each teacher enables us to infer four profiles of conceptions concerning the teaching of composition. The interpretive and inter-constructive profiles encompass the vast majority of teachers.

Key words: teacher's conceptions, teaching to write, cognitive processes, teacher profiles.

¹ Este trabajo fue realizado con financiamiento de la Universidad Nacional del Comahue (PI C-162), de CONICET (PIP 1908) y ANPCYT (PICT 2020-00557) y del Ministerio de Ciencia e Innovación de España (PID2020-114177RB-I00). Agradecemos a Mariana Lozada su valioso asesoramiento en la aplicación del análisis estadístico e interpretación y a los docentes que nos facilitaron la realización del estudio.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas muchas investigaciones han puesto de relieve el potencial de la actividad de composición de textos escritos para expandir, compartir y regular los procesos cognitivo-comunicativos de los estudiantes, en todos los niveles educativos. En el nivel primario, las metas curriculares prioritarias contemplan promover la capacidad de los estudiantes para componer textos escritos, como unidades complejas de significado en el contexto de la exploración o resolución de desafíos comunicativos y epistémicos. Uno de los indicadores utilizados para monitorear el logro de esa meta es analizar textos escritos por los estudiantes ante demandas específicas. Estudios de variable escala al término de este nivel educativo en la región latinoamericana coinciden en reportar dificultades en aspectos discursivos, estructurales (principalmente coherencia) e incluso ortográficos (Iparraguirre, 2014; UNESCO, 2021; Sotomayor *et al.*, 2017; Zabaleta *et al.*, 2016).

En este trabajo buscamos aportar al campo de la enseñanza de la composición de textos escritos en los últimos años de la educación primaria desde un ángulo diferente. En vez de enfocar en los textos elaborados por los estudiantes ante solicitudes gestadas por especialistas, investigamos a escala local las tareas de composición textual que los docentes proponen habitualmente a sus estudiantes. En la región que nos ocupa, Norpatagonia Argentina, no es habitual el recurso a secuencias establecidas de tareas (en libros, cuadernillos o plataformas), siendo los propios docentes quienes las seleccionan, adaptan o incluso diseñan. Por esa razón, el análisis de sus tareas, además de dar pistas acerca del entorno didáctico en el que los estudiantes aprenden a componer textos, principalmente nos informará acerca de qué aspectos priorizan los docentes y cómo los conectan al diseñar su enseñanza. Éste es precisamente el foco de nuestro interés.

A fin de enmarcar el estudio, en primer lugar, revisamos los desafíos involucrados en la composición escrita en la etapa educativa que nos ocupa. Luego analizamos las tareas escolares como dispositivos de enseñanza que, al condensar múltiples elecciones didácticas, dan cuenta de cómo los docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Tras delinear esas concepciones en el ámbito hispanoparlante, nos adentramos en el estudio descriptivo de las formas en que los docentes en ejercicio plantean y se plantean las tareas de composición escrita.

2. LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Componer un texto escrito configura un espacio de problema en el que los escritores -incluso aprendices- actualizan en situación el propio bagaje de conocimientos y realizan múltiples elecciones a lo largo de la actividad. En el proceso compositivo se entranman intenciones y circunstancias comunicativas con conocimientos acerca de los contenidos a escribir y de la lengua escrita en tanto modalidad de lenguaje, o metalingüísticos (Bereiter y Scamardalia, 2014; Fontich y Camps, 2013). Los conocimientos de los contenidos consisten en ideas que los escritores elaboran a partir de la integración de experiencias y reflexiones -en gran medida socialmente compartidas, andamiadas o motivadas-, en torno a textos de variados géneros, en diversos modos semióticos -escrito, oral, visual, gestual, o mixtos- y en distintos soportes (Cassany, 2012; Graham, 2019; Olinghouse *et al.*, 2015).

Así es que aprender a componer textos supone la realización continua de elecciones a nivel del contenido y de la lengua escrita, en base a un plan de escritura que atienda a restricciones situacionales. La revisión de las elecciones realizadas en conjunto con las soluciones intentadas, al llevar adelante ese plan en el curso de la tarea, suscita nuevas cuestiones a resolver. De este modo, el despliegue de la composición escrita articula un amplio arco de mediaciones y transformaciones cognitivas: acciones de preparación y organización, textualización, monitoreo -tanto del texto como de los procesos compositivos-, reescritura y redescrición representacional de diferente magnitud (Flower y Hayes, 1980; Graham y Harris, 2014; Karmiloff-Smith, 1994; Malmberg *et al.*, 2017; Neisser, 1976; Olson, 1999). Estos procesos registran interrupciones, avances e incluso regresos en cualquier momento de la composición (Baaijen y Galbraith, 2018; Castelló *et al.*, 2009, Leijten y Van Waes, 2013), dando lugar a bucles de escritura. No siempre estas acciones se plasman gráficamente, tal como destaca la distinción entre texto intentado y texto escrito (Fontich y Camps, 2013).

Es el trabajo exploratorio y de ajuste en la formulación de contenidos para resolver plástica y eficazmente demandas retóricas en situación el que explica que componer un texto posibilite la transformación no solo del texto, sino también de los propios conocimientos (Bereiter y Scardamalia, 2014; Kellogg, 2008). Sin embargo, la posibilidad de que en contextos educativos se alienten formas de pensamiento exploratorias y recursivas al componer, indispensables para dar lugar a ese genuino trabajo semiótico (Bezemer y Kress, 2016), está restringida no solo por condiciones materiales, pautas, decisiones, demandas que configuran la situación de enseñanza escolar, sino también por concepciones, muchas veces tácitas, acerca del estatus epistémico de los textos y de su elaboración (Kellogg, 2008; Pozo, 2014). Aunque son muchos los estudios sobre intervenciones de enseñanza orientadas a promover los procesos compositivos en las etapas finales de la escolaridad primaria, poco se conoce acerca de las lógicas de las tareas específicas de composición que los docentes elaboran para sus estudiantes.

3. LAS TAREAS ESCOLARES DE COMPOSICIÓN ESCRITA

Las tareas escolares constituyen instrumentos pedagógicos situados, acotados y a la vez complejos. Situados, en tanto los docentes las seleccionan, adaptan o diseñan para implementarlas con un grupo específico y conocido de estudiantes, en un punto del período escolar y con determinados recursos y materiales. Acotados, porque suelen llevarse a cabo en un lapso preestablecido. Cada tarea reviste complejidad, ya que enlaza los propósitos, actividades y evaluación (Vergnaud, 2013).

Los propósitos dan cuenta de las metas pedagógicas que el docente se plantea, en tanto que las actividades, o consignas de trabajo (Condito, 2018; Hand *et al.*, 2001), son los medios para favorecer que los estudiantes alcancen esas metas. La evaluación puede enfocarse en los textos escritos -en su versión final, o contemplar sucesivas versiones- o en las formas de participación de los estudiantes a lo largo de la tarea. Asimismo, la evaluación puede ser utilizada por el docente para conocer o agrupar a sus estudiantes, regular su aprendizaje, o reorientar la enseñanza (Camps, 2014; Condito, 2018).

En las tareas de composición textual, cada uno de esos componentes -propósitos, actividades y evaluación- puede considerar de forma prioritaria o combinada los procesos

involucrados en la composición textual que reseñamos en el apartado anterior: la ampliación, movilización y explicitación del bagaje de conocimientos de las/os estudiantes, la planificación, la textualización y/o la revisión. También las actitudes de los estudiantes, como su motivación hacia la lectura y escritura, sus experiencias e incluso la integración de diferentes andamiajes (Tynjälä, 2001) pueden contemplarse en alguna o todas las partes de las tareas.

A su vez, por medio de sus propósitos, actividades y/o evaluación, las tareas pueden orientar cualquiera de los procesos y actitudes que participan de la composición escrita hacia las reglas de la escritura alfabética; el vocabulario; los formatos, las estructuras y los géneros textuales; o los diferentes temas que se abordan en los textos; convocando variados instrumentos y soportes.

Vemos entonces que las tareas brindan a los docentes un espacio denso y pleno de matices para intervenir en el aprendizaje de sus estudiantes, que pueden configurar a fin de influir básicamente en las conductas y destrezas de los estudiantes, o de integrar el nivel de las significaciones, según la distinción entre intencionalidad de primer y segundo orden en la enseñanza (Gardenförs y Högberg, 2017). Situándonos en el campo de la composición textual, entendemos que una intencionalidad de primer orden prioriza el manejo de aspectos procedimentales de la escritura de textos en tanto productos públicos. En cambio, una intencionalidad de segundo orden se aboca a las actitudes y procesos cognitivos de los estudiantes, es decir, a las mediaciones cognitivas que intervienen al aprender a escribir (Ventura *et al.*, 2020). A su vez, la consideración de esas mediaciones cognitivas puede realizarse con diferentes metas y estrategias. En un polo, la enseñanza puede promover principalmente el ajuste de las motivaciones y comprensiones del aprendiz a las formas validadas y establecidas de conocimiento y escritura (Bruner, 2010), generalmente mediante regulaciones operadas externamente. A medida que se avanza hacia el otro polo, se privilegia la interacción entre perspectivas personales, interpersonales y culturales (Tomasello, 1999/2007), valiéndose de regulaciones de los procesos de significación que surgen de diferentes fuentes: no solo las heteroregulaciones, sino también aquellas socialmente compartidas, corregulaciones y autoregulaciones (Malmberg *et al.*, 2017).

El que las tareas estén conformadas por varios componentes, cada uno de los cuales puede contemplar un arco de orientaciones, explica que se trate de dispositivos pedagógicos que condensan concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que abordan. Diferentes planteos de tareas dan cuenta de diferentes formas de concebir la enseñanza, y ofrecen diferentes posibilidades y modalidades de aprendizaje. En el siguiente apartado abordamos las principales variaciones en esas concepciones, atendiendo a los contados estudios realizados específicamente en torno a la composición escrita.

4. LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA REGIÓN

Las formas en que los docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje en los campos de conocimiento que enseñan se enraízan en su propia historia educativa y se reconfiguran en los contextos de su práctica (Bruner, 2010). Tres grandes grupos de concepciones de la enseñanza y el aprendizaje han sido descritas en culturas escolares contextos hablantes escolares hispanos: directas, interpretativas y constructivas (de la Cruz *et al.*, 2002; Iparraquirre y Scheuer, 2016; Pozo *et al.*, 2021; Scheuer *et al.*, 2010).

En el caso de la escritura en el nivel primario, se han relevado principalmente concepciones *directas e interpretativas*. Las primeras se centran en el afianzamiento del manejo del código escrito y de las estructuras textuales escolares canónicas, como la narrativa y expositiva, mediante actividades que establecen la progresión que el estudiante debe seguir para reproducir esos aspectos canónicos lo más fielmente posible. Las concepciones *interpretativas* se caracterizan por contemplar los gustos e intereses de los estudiantes, así como por recuperar sus memorias o adquirir conocimientos necesarios para componer textos adecuados a un arco mayor de situaciones comunicativas, con crecientes fluidez y precisión. De forma semejante a la concepción directa, también aquí el docente asume la agencia al evaluar unos resultados que reproduzcan fielmente los contenidos enseñados. Las concepciones directas e interpretativas en este ámbito parecen alinearse con la estrategia de composición textual ‘decir el conocimiento’, según la cual escribir es volcar al papel los conocimientos ya disponibles, seleccionados en función del contenido y el género (Bereiter y Scardamalia, 2014).

En profesores de educación media se documentaron, también, concepciones *constructivas*, enfocadas en promover procesos reflexivos y metacognitivos situados, a partir de actividades que comprometen las metas personales y promuevan la creación y recreación de sentidos en la elaboración de textos articulados e incluso originales (Martín *et al.*, 2014). La valoración de los aprendizajes considera, además de los textos logrados, los procesos que permiten continuar con el aprendizaje y convocan de diferentes modos a los propios aprendices, promoviendo la internalización de la agencia al aprender. Estas concepciones de carácter constructivo se alinean con una estrategia dinámica de composición textual: aquella de ‘transformación’ o incluso de ‘orfebrería’ del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 2014; Kellogg, 2008).

Sin embargo, los profesores no suelen restringirse a una única concepción para significar y actuar en los diversos y complejos escenarios de práctica (Martín *et al.*, 2014), sino que sus modos de entender y resolver el aprendizaje y la enseñanza adoptan distintos grados de consistencia, estabilidad y flexibilidad, en configuraciones que pueden interpretarse como perfiles conceptuales (Mortimer y El-Hani, 2014), perfiles representacionales (Pozo *et al.*, 2021), o repertorios de posiciones personales (Monereo, 2017). Estas nociones más plásticas, integrales y dinámicas permiten captar la tensión entre pluralidad, variación y continuidad de significados según circunstancias e intenciones. Los perfiles inter-directo, inter-constructivo y más raramente aquel constructivo han sido relevados con docentes secundarios y universitarios de varios campos de conocimiento (ver ejemplos en Bautista *et al.*, 2011; Martín *et al.*, 2014; Ventura, 2017). Las conjunciones y variaciones en el conjunto de aproximaciones que manifiesta un docente no suponen un “problema” o contradicción lógica, sino que pueden originar procesos de conexión, expansión, y resignificación conceptual configurando zonas de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978). Así, por ejemplo, un perfil inter-directo puede transformarse mediante reflexión e intercambio (Schön, 1998) en uno que considere más consistentemente los procesos cognitivos en el aprendizaje.

5. EL ESTUDIO

Debido a que en la región que nos ocupa la enseñanza de la composición textual en el nivel primario suele desarrollarse especialmente a partir del cuarto año y en el contexto de las

clases de Lengua, nos proponemos estudiar cómo docentes de grados avanzados en esa zona dan cuenta de sus tareas habituales de composición textual.

En particular nos interesa:

1. Conocer si y cómo los docentes tienen en cuenta los procesos cognitivos, las actitudes y el texto escrito por los estudiantes en las tareas de composición textual que les plantean habitualmente.
2. Distinguir perfiles de tareas según las asociaciones entre la consideración de los procesos cognitivos, actitudes y el texto escrito al interior de una misma tarea.
3. Inferir concepciones acerca del aprendizaje y enseñanza de la composición textual a partir de las combinaciones de tareas propuestas por un mismo docente.

Con estos propósitos, diseñamos un estudio descriptivo transversal de mediana escala de corte cualitativo ex post facto (Hernández Sampieri *et al.*, 2010; León García y Montero García, 2011; Loeb *et al.*, 2017) en el que docentes en ejercicio tuvieran la oportunidad de comunicar en sus propias palabras las tareas que habitualmente diseñan y proponen a sus estudiantes.

En base a la pregnancia entre docentes de primaria de concepciones directas e interpretativas, acordes con comprensiones de la composición textual como habilidad procedimental, y como vía de acceso o demostración de conocimientos del estudiante (“decir el conocimiento”), anticipamos que predominarán procesos de producción textual gráfica, de adquisición y actualización de conocimientos. Asimismo, es plausible que en el conjunto de tareas recabadas tengan considerable presencia las actitudes afectivas y epistémicas de los estudiantes, como mediadoras permanentes de su participación, así como los procesos anticipatorios de aquello que se habrá de escribir. En cambio, se espera una baja frecuencia de procesos claves para aquellas modalidades compositivas propias de “transformar el conocimiento”, concretamente, la revisión del plan original y el monitoreo de la producción escrita en curso.

Más específicamente, en cuanto a los componentes de las tareas, en base a la evidencia recogida en otros países y en el nivel secundario, esperamos que la evaluación se centre en los textos escritos, con escasa articulación de los procesos involucrados. La literatura revisada no permite realizar anticipaciones con respecto a los propósitos y las actividades (Martín *et al.*, 2006). Sin embargo, la situacionalidad del pensamiento docente, documentada en otros niveles educativos y dominios de conocimiento mediante perfiles y repertorios, sugiere que los aspectos priorizados variarán según los componentes de las tareas, así como entre las dos tareas propuestas por un mismo docente. Un mayor conocimiento de las continuidades y brechas, al interior de una misma tarea y en el repertorio de un mismo docente, podrían brindar indicadores de zonas de desarrollo próximo en vistas a la formación docente.

5.1. INSTRUMENTO

Basándonos en el instrumento utilizado para estudiar los contenidos que docentes de otra área seleccionan o evalúan al enseñar (Bautista y Pérez-Echeverría, 2008; Bautista *et al.*, 2011; de Aldama y Pozo, 2016), se diseñó un Cuestionario que consultaba acerca de tareas habituales de composición textual. La sección introductoria recababa información básica de los participantes: edad, género, años de experiencia docente general y específica en el área de la enseñanza de la Lengua. La sección central les solicitaba desarrollar dos de las

tareas que habitualmente proponen a sus estudiantes al enseñarles a componer textos. La invitación a que sea el propio docente quien seleccionara las tareas contribuyó a propiciar la validez ecológica del estudio, y la solicitud de dos tareas (en vez de una sola) habilitó la comunicación de un arco relativamente amplio de los aspectos que los docentes consideraron con relación a la escritura de textos. La consulta sobre cada tarea contenía tres preguntas, una para cada componente:

- a) ¿Cuáles son tus propósitos al realizar cada una de esas tareas?
- b) ¿Cuáles son las actividades que conforman la tarea que propones realizar a tus alumnos?
- c) ¿De qué modo evalúas si tus alumnos alcanzaron los propósitos que planteaste para esa tarea?

5.2. PROCEDIMIENTO Y PARTICIPANTES

En una visita presencial a 35 escuelas de las ciudades de Allen y General Roca, en la Norpatagonia Argentina, se presentó a los equipos directivos la motivación y modalidad del estudio y se invitó a los docentes de Lengua de cuarto a séptimo grado a participar de forma voluntaria, informada, individual y confidencial. En un correo electrónico explicativo se les envió el vínculo al Cuestionario Google. En esa herramienta se centralizaron las respuestas. El anonimato de docentes y escuelas participantes se garantizó mediante la asignación inmediata de identificadores numéricos.

Completaron el cuestionario 27 docentes de 19 escuelas, cuyas características sociodemográficas y profesionales se sintetizan en la Tabla 1. Solo la edad y experiencia docente mostraron algunas asociaciones en el último paso de análisis, por lo que no volveremos a estas características hasta ese punto.

Tabla 1. Características demográficas y profesionales de los docentes

		<i>Docentes</i>
Edad (en años)	29 - 33	5
	34 - 38	5
	39 - 43	3
	44 - 49	7
	50 - 54	7
Género	F	25
	M	2
Experiencia docente en general (en años)	<1	1
	1 - 5	3
	6 - 10	5
	11 - 15	5

	>15	13
Experiencia en	<1	6
enseñanza de	1 - 5	8
Lengua de 4to. a	6 - 10	7
7mo. grado (en años)	11 - 15	1
	>15	5

5.3. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Para la construcción de las categorías de análisis nos hemos basado en los principios de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967/2009). La lectura de las respuestas de los docentes a las preguntas referidas a las dos tareas habituales de composición, a la luz de las contribuciones más pertinentes de la revisión presentada, dio lugar a un sistema de categorías con modalidades que organizan la referencia por parte de los docentes a: los procesos cognitivos de los estudiantes, sus actitudes y los textos que elaboran.

Las categorías, que recogían aportes de Baaijen y Galbraith (2018), Bereiter y Scardamalia (2014), Camps (2014), Castelló *et al.* (2009), Flower y Hayes (1980), y Pozo (2014) eran:

Obtener/generar conocimiento en base a diversas fuentes como la lectura de libros y de sitios web, consulta de modelos e imágenes, realización de entrevistas, o experiencias anteriores de los estudiantes.

Preparar la textualización utilizando diversos recursos que incentivan y anticipan la escritura.

Textualizar, o poner por escrito.

Revisar el texto escrito al identificar aspectos que podrían mejorarlo, introducir cambios (añadidos, reemplazos, expansiones) y elaborar versiones sucesivas.

Actitudes afectivo-motivacionales como gustos, intereses, disfrute, motivación, confianza, respeto, cooperación, disposición a la escucha.

Actitudes epistémicas, o modos de acercarse a las tareas y al conocimiento que incluyen la imaginación y la creatividad, la consideración de perspectivas propias o de otros.

Texto escrito, o producto gráfico resultante.

Luego se distinguieron modalidades de grano fino al interior de estas categorías (exceptuando las actitudes debido a una amplia dispersión de variantes de baja frecuencia), que precisan aspectos cognitivos y didácticos (en base a: Fitzgerald y Shanahan, 2000; Fontich y Camps, 2013; Hand *et al.*, 2001; Olinghouse *et al.*, 2015; Pozo, 2014).

Para Obtener/generar conocimiento, Textualizar y Revisar, y Texto escrito las modalidades distinguían las dimensiones de la lengua escrita en las que enfocan según: *contenido* comunicado a través del texto; *ortografía, puntuación y vocabulario*; *estructura textual y género discursivo*.

En Preparar la textualización se distinguía según el andamiaje se realice *con disparadores* mediante completamiento de textos, modelos, preguntas, o elicitación de experiencias, o *con planificación y organización* del contenido o la forma que adoptará el texto.

La unidad de análisis fue la respuesta de cada docente al describir cada componente (propósitos, actividades y evaluación) en cada tarea. Uno de los docentes informó solamente una tarea, por lo que contamos con 159 respuestas (docentes x tareas x componentes). La ocurrencia de cada modalidad se registró solo una vez en cada respuesta, aunque apareciese. La primera y el tercer autor categorizaron conjuntamente la totalidad de las respuestas y la segunda las revisó posteriormente. Las escasas discrepancias se resolvieron a través del intercambio.

Para obtener un panorama global de la distribución de las categorías en los componentes de las tareas, se utilizó el Test de independencia X^2 y, cuando correspondió, Análisis Binomial (con STATISTICA 6.0). Si bien este acercamiento permitió comparar las respuestas docentes para cada componente de la tarea según las categorías y modalidades que nos interesan, no aportó a la comprensión de sus asociaciones. Para ello se aplicaron dos procedimientos de la estadística descriptiva multivariada (con SPAD 5.5).

Mediante el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (AFCM) (Greenacre, 1984) se estudiaron las asociaciones entre las formas en que los docentes consideraron los procesos, las actitudes y el texto escrito al plantear los propósitos, actividades y evaluación de cada tarea. Las 53 tareas fueron consideradas como individuos. En base a las combinaciones que efectivamente se registraron entre componentes de las tareas, categorías y modalidades de grano fino se crearon 13 variables nominales:

- tres variables, una por cada componente de la tarea -propósitos, actividades, evaluación- para Obtener/generar conocimiento, Textualizar y Actitudes,
- dos variables -actividades y evaluación- para Revisar
- una variable -actividades- para Preparar la producción textual,
- una variable -evaluación- para Texto Escrito (ver Tabla 2).

Tabla 2. Variables de respuesta en el AFCM y ACJA, sus etiquetas y porcentaje de tareas (n=53) que presenta cada modalidad de respuesta

<i>Variables de respuesta</i>		<i>Modalidades</i>	<i>Etiquetas *</i>	<i>Porcentaje de tareas</i>
Obtener/generar conocimiento en:	P	Contenido	P_Obt-conoc_cont	11%
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario	P_Obt-conoc_ort-punt-voc	15%
		Estructura textual y/o género discursivo	P_Obt-conoc_estruct-y-género	28%
		Varios*	P_Obt-conoc_varios	13%
	A	Contenido	A_Obt-conoc_cont	34%
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario	A_Obt-conoc_ort-punt-voc	6%
		Estructura textual y/o género discursivo	A_Obt-conoc_estruct-y-género	15%
		Varios*	A_Obt-conoc_varios	25%
	E	Contenido	E_Obt-conoc_cont	6%
		Estructura	E_Obt-conoc_estruct	9%
		Varios*	E_Obt-conoc_varios	9%

Preparar la textualización: Textualizar en:	A	Con disparadores	A_Prep-texz_c-disparad	51%
		Con disparadores y planificación	A_Prep-texz_c-disparad-y-planif	21%
	P	Ortografía, puntuación y/o vocabulario	P_Texz_ort-punt-voc	8%
		Estructura textual	P_Texz_estruct	11%
		Género discursivo	P_Texz_géneros	36%
		Sin especificar	P_Texz_s/e	17%
	A	Ortografía, puntuación y/o vocabulario	A_Texz_ort-punt-voc	4%
		Estructura textual y/o género discursivo	A_Texz_estruct-y-género	53%
		Sin especificar	A_Texz_s/e	17%
E	Estructura textual y/o género discursivo	E_Texz_estruct-y-género	17%	
	Sin especificar	E_Texz_s/e	19%	
Revisar el texto escrito en:	A	Varios*	A_Revis_varios	30%
		Sin especificar	A_Revis_s/e	19%
	E	Varios	E_Revis_s/e	43%
Actitudes en:	P	Afectivo-motivacionales	P_Actitud_afect	13%
		Epistémicas	P_Actitud_epist	19%
		Ambas actitudes*	P_Actitud_epist-y-afect	17%
	A	Afectivo-motivacionales	A_Actitud_afect	6%
		Epistémicas	A_Actitud_epist	30%
		Ambas actitudes*	A_Actitud_epist-y-afect	11%
	E	Afectivo-motivacionales	E_Actitud_afect	13%
		Epistémicas	E_Actitud_epist	32%
		Ambas actitudes*	E_Actitud_epist-y-afect	13%
Texto escrito en:	E	Contenido	E_Texto-final_cont	11%
		Estructura textual y/o género discursivo	E_Texto-final_estruct-y-género	17%
		Sin especificar	E_Texto-final_s/e	23%

* Las etiquetas utilizadas en el plano factorial están formadas de la siguiente manera: la mayúscula inicial identifica el componente de la tarea (P=propósitos, A=actividades y E=evaluación); separadas por guión bajo, la siguiente cadena de letras con mayúscula inicial denominan los procesos, las actitudes y el texto escrito y, nuevamente separadas por guión bajo, la última cadena de letras en minúscula especifican sus modalidades.

Sobre la base de las coordenadas de las tareas en los principales factores resultantes del AFCM, se aplicó un Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente (Ward, 1963), que clasificó las 53 tareas en clases disjuntas. Las clases obtenidas permiten distinguir perfiles de tareas en base a su similaridad al responder a los diferentes componentes. Este procedimiento informa del número de tareas que integra cada clase y las modalidades sobrerrepresentadas ($p < .05$). Además, identifica las respuestas completas más características de cada clase según su distancia X^2 al centro de gravedad de la clase. Para

elaborar la descripción integral de cada clase es preciso considerar varios individuos (o tareas) próximos al centro de gravedad, pues uno solo no condensa todas las características que distinguen la clase. Para una explicación más completa de ambos procedimientos estadísticos, ver Baccalá y Montoro (2008).

Por último, se realizó un análisis descriptivo del par de tareas de cada docente a fin de identificar y cuantificar las distintas combinaciones e interpretar su sentido.

6. RESULTADOS

6.1. PANORAMA GENERAL DE LAS TAREAS

La Figura 1 muestra la presencia relativa de las categorías en los propósitos, actividades y formas de evaluación que los docentes integran al dar cuenta de dos tareas habituales.

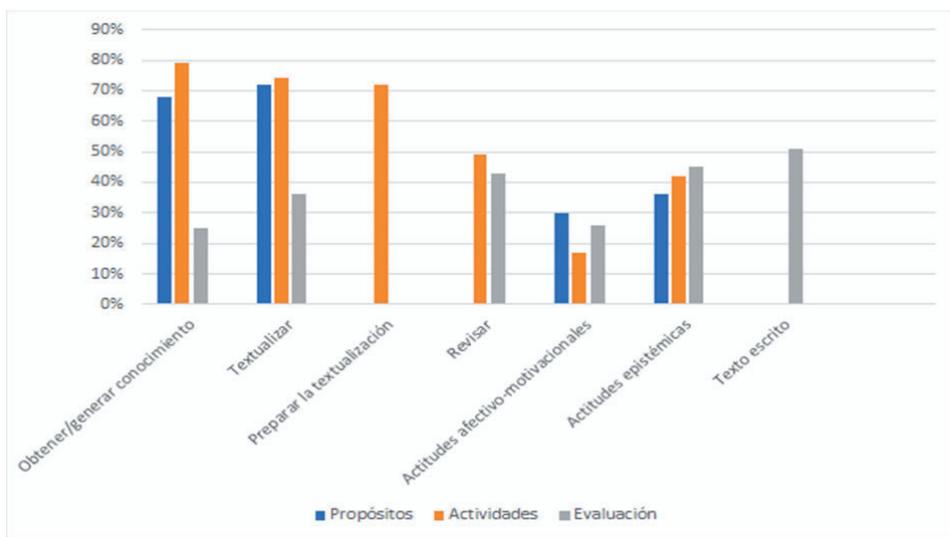


Figura 1. Distribución de las categorías de procesos cognitivos, actitudes y texto escrito según los componentes de las tareas (n= 53) propuestas por los docentes.

Una primera apreciación global indica que son tres las categorías con una presencia destacada (superior al 70%) en alguno de los componentes: Obtener/generar conocimiento, Textualizar y Preparar la producción textual. Le siguen Texto escrito y Revisar, que reúne alrededor de la mitad de las respuestas en algún componente. La mención a Actitudes Afectivo-motivacionales y a Actitudes Epistémicas no alcanza esos valores.

Ahora bien, la presencia de las categorías difería según los componentes de la tarea. Obtener/generar conocimiento, Textualizar y ambos tipos de Actitudes aparecen en los tres componentes de las tareas. En cambio, Revisar aparece solo en Actividades y Evaluación, y

dos categorías aparecen en un único componente: Preparar la textualización en Actividades, y Texto escrito en Evaluación.

La comparación de frecuencias según los componentes de la tarea arroja diferencias para dos de las categorías más frecuentes: Obtener/generar conocimientos y Textualizar. En Obtener/generar conocimiento (Propósitos: 68%, Actividades: 72% y Evaluación: 25%, $X^2(2, N=91) = 15,451, p = 0,000$) se aprecia un número significativamente menor de respuestas en relación a la Evaluación que a los Propósitos ($N= 49, p= 0,001$) o que a las Actividades ($N= 55, p= 0,000$). En cambio, la mención a este proceso no arroja diferencias al dar cuenta de los Propósitos y las Actividades de las tareas ($N= 78, p= 0,572$). En el caso de Textualizar (Propósitos: 79%, Actividades: 74% y Evaluación: 36%, $X^2(2, N=96)= 7,938, p= 0,019$) vemos nuevamente que un número significativamente menor de respuestas menciona este proceso en relación a la Evaluación que a los Propósitos ($N=57, p= 0,016$) o que a las Actividades ($N= 58, p= 0,012$). Tampoco en este caso se registran diferencias al dar cuenta de los Propósitos y las Actividades ($N= 77, p= 1,000$).

Tampoco se encontraron diferencias en las frecuencias del proceso Revisar en los únicos dos componentes en los que se expresó ($X^2(1, N= 49)= 0,184, p= 0,668$) ni en las Actitudes (afectivo-motivacionales $X^2(2,N= 39)= 2,000, p= 0,368$; epistémicas $X^2(2, N=65)= 0,585, p=0,747$) según los componentes de la tarea.

6.2. PERFILES DE TAREAS

La Figura 2 muestra el plano factorial conformado con los ejes 1 y 2 resultantes del Análisis de Correspondencias (que explican el 9,76 % y 9,19 % de la variabilidad total de los datos) en el que se proyectan las modalidades de las variables y los centros de gravedad de las clases obtenidas con del Análisis de Clasificación.

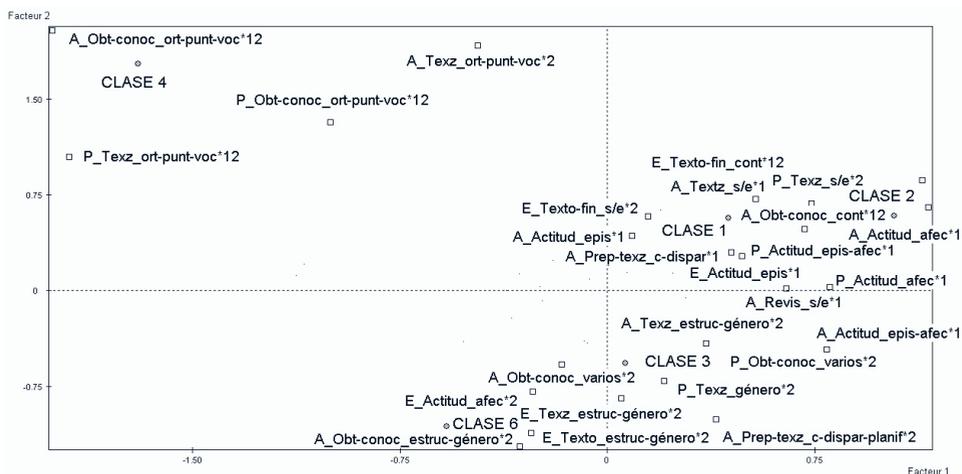


Figura 2. Primer plano factorial: proyección de las modalidades de las variables y de los centros de gravedad de las clases de tareas.

Nota: Las etiquetas de las modalidades de las variables se explican en la Tabla 2. *1 indica buena calidad de representación en el Eje 2, *2 en el Eje 2 y *12, en ambos ejes.

El eje 1 distingue tareas cuyos propósitos y/o actividades atienden a la adquisición de conocimientos gráfico-normativos o léxicos básicos en el semieje negativo y tareas que se caracterizan por categorías referidas a los tres componentes, y que enfocan alternadamente en el contenido a escribir y los motivos o facilitadores para hacerlo, en el semieje positivo. Así, en el extremo del semieje negativo se registra la consideración de solo dos procesos, Obtener/generar conocimiento y Textualizar, el primero al plantear los propósitos y las actividades y el segundo restringido a los propósitos, ambos enfocados exclusivamente en la ortografía, puntuación y vocabulario. En el semieje derecho se ubican Obtener/generar conocimiento y Textualizar, junto a Preparar la Textualización, Revisar, Actitudes y Texto escrito, atendiendo en conjunto a los tres componentes y de acuerdo a modalidades que van más allá del nivel de la palabra y de los separadores gráficos del texto. Se ubican en este semieje la consideración de las Actitudes afectivo-motivacionales y de las epistémicas, en los tres componentes de las tareas, y las actividades que contemplan Obtener/generar conocimiento sobre el contenido y Preparar la textualización a partir de disparadores. Interpretamos a este primer eje como un factor de complejidad -que se manifiesta en la variedad de categorías y modalidades que las tareas consideran en el conjunto de sus componentes- y de orientación de la enseñanza. Mientras que las modalidades que conforman el semieje negativo destacan la adquisición de conocimientos relativos a los cánones básicos -gráficos y léxicos- de la lengua escrita, las que estructuran el semieje positivo lo hacen en función del contenido a escribir, las actitudes de quien aprende y escribe, así como de los procesos involucrados en la elaboración y revisión textual.

El Eje 2 revela un orden desde tareas con propósitos y actividades que ubican la escritura en el plano gráfico-normativo y léxico, hacia las que en la zona media de ese semieje destacan aspectos del contenido en sus actividades y evaluación, hasta aquellas cuyos tres componentes enfocan aspectos estructurales y genéricos o los combinan con conocimientos relativos a la palabra y al contenido, y consideran además las actitudes afectivas del estudiante en la evaluación (en el semieje negativo). De este modo, este segundo factor discrimina entre tareas que se ocupan del “con qué escribir”, sean signos y palabras (cuadrante superior izquierdo) o ideas (cuadrante superior derecho), de aquellas que la sitúan en el plano textual y consideran motivos del estudiante (hemiplano inferior).

Para el Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente se consideraron los primeros seis ejes factoriales resultantes del Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples, que en conjunto ofrecen una buena representación de todas las modalidades de procesos, actitudes y texto escrito en los diversos componentes y explican 47,8% de la variabilidad total de los datos. El dendrograma se muestra en la Figura 3.

La línea continua señala una primera partición en dos grandes clases, que llamaremos “familias de tareas”, al interior de cada una de ellas una partición más fina (línea discontinua) distingue tres clases. En la primera familia, las Clases 1, 2 y 3 consideran la presencia de las actitudes en todos sus componentes y la obtención de conocimientos -principalmente del contenido- en los propósitos y actividades. La segunda familia con mayores contrastes en su interior, como indica la distante ubicación de las Clases 4 y 6 en el plano (Figura 2), reúne tareas que enfatizan la textualización de conocimientos canónicos de la lengua escrita. La Tabla 3 informa las modalidades sobrerrepresentadas en cada clase.

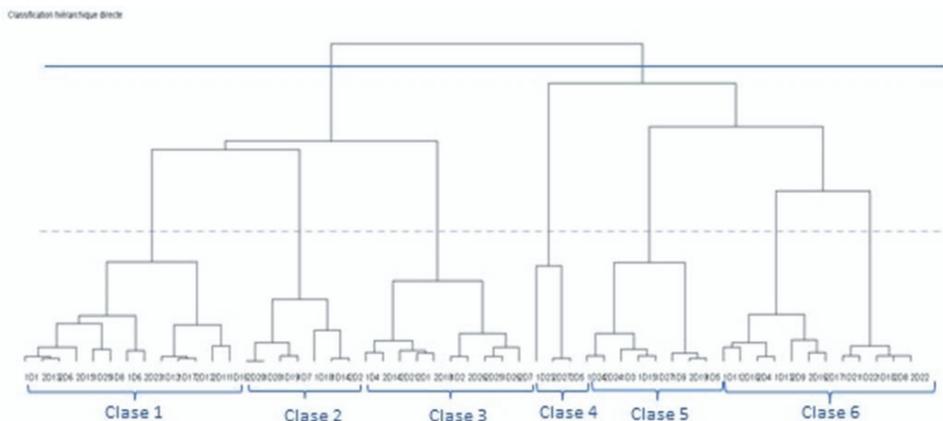


Figura 3. Dendrograma resultante del Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente.

Tabla 3. Variables de respuesta para el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples y el Análisis de Clasificación

Variables de respuesta	Modalidades	Clases						
		1	2	3	4	5	6	
Obtener/generar conocimiento en:	P	Contenido						
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario				*		
		Estructura textual y/o género discursivo						*
		Varios*			*			
	A	Contenido	*	*				
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario				*		
		Estructura textual y/o género discursivo						*
		Varios*			*			
	E	Contenido						
		Estructura						
Varios*								
Preparar la textualización:	A	con disparadores		*				
		con disparadores y planificación			*			
Textualizar en:	P	Ortografía, puntuación y/o vocabulario				*		
		Estructura textual					*	
		Género discursivo						*
		Sin especificar		*				
	A	Ortografía, puntuación y/o vocabulario						
		Estructura textual y/o género discursivo			*			
		Sin especificar		*				
	E	Estructura textual y/o género discursivo						*
		Sin especificar						

Revisar el texto escrito en:	A	Varios*						
		Sin especificar						
	E	Varios						
Actitudes en:	P	Afectivo-motivacionales		*				
		Epistémicas	*					
		Ambas actitudes*		*				
	A	Afectivo-motivacionales		*				
		Epistémicas	*					
		Ambas actitudes*						
	E	Afectivo-motivacionales						*
		Epistémicas	*					
		Ambas actitudes*						
Texto Final en:	E	Contenido	*					
		Estructura textual y/o género discursivo						*
		Sin especificar						

A continuación, se presenta una descripción de las clases y se ilustra con pasajes de las tareas características identificando cada pasaje con un número inicial que indica el orden de presentación de la tarea y luego con el identificador del docente, así (2D26) refiere a la segunda tarea del Docente 6.

6.2.1. Familia I

Clase 1 (22,64 % de las tareas). Contenidos, perspectiva personal e inventiva

Estas tareas consideran consistentemente las actitudes epistémicas del estudiante en los tres componentes, y apuntan a obtener conocimiento del contenido de la escritura tanto en las actividades como en la evaluación del texto escrito. La interpretación e inventiva personal del estudiante son relevantes al plantear los propósitos y actividades, como en los fragmentos siguiente: “comprender el texto que se lee y darle sentido según sus conocimientos previos” (2D6), “al aprender algunas técnicas de estudio se les solicita que reconstruyan el texto original a través de un resumen o una síntesis” (2D6). También se promueve la elaboración de la perspectiva personal de los estudiantes acerca de los contenidos en las actividades “Lectura y escucha de textos varios y luego la redacción de textos explicativos de la interpretación realizada por los alumnos” (1D1) y evaluación “A partir de su participación, respuestas que realizan mediante mis preguntas, formulación y exposición de dudas, interés por querer mejorar día a día su lectoescritura convencional” (1D1).

Clase 2 (13,2 % de las tareas). Suscitar estados socioafectivos

Los propósitos y actividades de estas tareas extienden los de la Clase 1, al considerar más actitudes y procesos. Tienen en cuenta actitudes afectivas además de epistémicas, y procesos de textualizar y preparar la textualización además de obtener conocimientos. Sin embargo, la textualización aparece tan sólo en términos globales, y su preparación como un proceso guiado por los disparadores ofrecidos por la/el docente. Los siguientes pasajes ilustran propósitos que promueven actitudes del estudiante, incluyendo gusto, satisfacción,

interés, confianza y disposiciones para la comunicación y trabajo interpersonal, así como la inventiva y reflexión en torno a la escritura: “la lectura por placer de los textos del aula” (1D20), “Propongo un espacio de producción escrita, creativa, en donde se promueva la creatividad y el respeto por las producciones propias y ajenas. En donde se reflexione para mejorar la expresión y comunicación” (1D7), “Respetar las reglas del juego, aprender a escuchar antes de escribir, reconocer sus logros, para seguir aprendiendo, crear en su interior seguridad y no miedo a equivocarse” (1D14).

El siguiente pasaje muestra una actividad de producción textual centrada en elicitación de la motivación del estudiante. Detalla los recursos de enseñanza para disponer a sus estudiantes a escribir, sin precisiones propiamente textuales: “Procuró darles una actividad que estimule sus ganas de producir un texto, puede ser a partir de un juego, una actividad de sensibilización a través de la música o la plástica, algo que tenga un sentido para el niño o niña, luego la producción ya sea individual, grupal o colectiva” (1D7).

Clase 3 (20,75 % de las tareas). Promover múltiples conocimientos

Estas tareas también presentan modalidades distintivas en propósitos y actividades, los que se articulan a partir de obtener conocimientos relativos no sólo al contenido a escribir (como en las Clases 1 y 2) sino también a otros específicos de la lengua escrita: ortográficos, léxicos, estructurales, genéricos.

Además, las actividades contemplan preparar la textualización, como en la Clase 2, pero ampliando los recursos para ello: al empleo de disparadores preparados por el docente se le suma la planificación y la organización por parte de los estudiantes. Los propósitos y actividades de la siguiente tarea promueven la adquisición de una variedad de conocimientos, que abarcan el género biográfico, una clase léxica (los verbos) y el contenido de una biografía particular.

(Propósitos) Descubran la funcionalidad del tipo de texto biografía. Reconozcan su modo de construcción. Identifiquen en este tipo de texto, los verbos regulares y su función. Explore el paradigma de verbos regulares. Reflexionen sobre su uso a partir de la búsqueda en otro tipo de texto (historieta).

(Actividades) Se les entregará a los alumnos por grupo una copia de las distintas biografías, para que las lean. Una vez leídas se formularán las siguientes preguntas: ¿Cuál es la idea que posee cada párrafo? Registrar en la carpeta. ¿Cuándo y dónde nació? ¿Quiénes fueron sus padres? ¿Si tuvo hermanos? ¿Cómo fue su infancia? ¿En qué se destacó? ¿Cuáles fueron sus obras? ¿Cuándo y de qué murió? ¿A escribir biografías! Los datos sobre Antonio Machado que aparecen a continuación están ordenados cronológicamente. Escribe una biografía que los incluya, utilizando el tiempo pasado y reemplazando algunas de las fechas dadas por estos conectores: luego, más tarde, durante esos años, finalmente, entonces, en ese momento (2D18).

En las actividades de la siguiente tarea los recursos que despliega el docente para promover la adquisición de variedad de conocimientos y los procesos de planificación y organización previos a la textualización: “Realización de cuadros informativos y transformarlos en estructura textual: títulos, subtítulos, párrafos, puntuación, ortografía convencional de nuestra lengua. Lecturas de diverso origen: libros, revistas, audiovisuales, informaciones familiares, relatos, vivencias, conversaciones de ideas previas. Renarraciones” (1D2).

6.2.2. Familia II

Clase 4 (7,55 % de las tareas). Adquirir y ejercitar la maestría sobre la palabra escrita

Estas tareas enfocan en el nivel de la palabra para apoyar la textualización, atendiendo a dos de los componentes: propósitos y actividades. El siguiente pasaje muestra un propósito que promueve obtener conocimiento ortográfico para luego textualizarlo: “Lograr que los alumnos comprendan reglas ortográficas para que las puedan aplicar en sus producciones” (2D5). En la actividad que sigue el vocabulario es foco de la obtención de conocimiento y de la textualización: “realizamos búsquedas en diccionarios, comparando y analizando diferentes definiciones, también si es pertinente se busca en el diccionario de sinónimos y antónimos. También, intentamos utilizar esos términos en otro texto o contexto” (1D23).

Clase 5 (13,21 % de las tareas). Promover la escritura de textos coherentes

Tareas cuya única característica distintiva es que proponen la producción textual atendiendo a la coherencia estructural, como se muestra en los siguientes propósitos: “Que los alumnos produzcan textos coherentes” (1D15), “Que los alumnos adquieran herramientas para escribir de forma coherente” (1D27).

Clase 6 (22,64 % de las tareas). Escribir con compromiso para elaborar conocimientos sobre la estructura textual y el género discursivo

Estas tareas articulan todos los componentes mediante los procesos de obtención de conocimiento y la textualización, ambos orientados a la estructura textual y/o al género discursivo, tal como se muestra en los siguientes pasajes: (Propósitos) “Enriquecer el uso de lenguaje escrito y oral al escribir textos descriptivos” (2D8), (Actividades) “Se les propone en algunas ocasiones un título determinado para escribir un cuento, recordando previamente cuales son los distintos momentos del mismo” (1D10), “Presentar a los niños distintos modelos de textos descriptivos que estén bien escritos” (2D8).

Además, estas tareas consideran las actitudes afectivas del estudiante como horizonte y guía, al integrarlas en la evaluación (y no meramente como punto de partida, como en una de las clases de la primera familia). Los siguientes pasajes ilustran el componente evaluación que enfoca tanto la textualización como el texto escrito según estructura y/o género discursivo, y en actitudes del estudiante como la participación: (Evaluación) “es un proceso permanente donde se observa la participación, el vocabulario, la escritura coherente y entendible” (1D10), “En la lectura individual del cuento por cada chico y luego en la reescritura. Dado el poco tiempo que a veces tenemos, elijo uno de los cuentos y la reescritura es en el pizarrón para que todos puedan ir observando y corrigiendo” (1D24).

6.3. LAS COMBINACIONES DE TAREAS PRESENTADAS POR LOS DOCENTES

La neta mayoría de los docentes presentó tareas que se ubican en distintas clases (19/26). Se registraron cuatro combinaciones.

Combinación A (31% de los docentes, de variados rangos de experiencia y etarios). Con tareas de ambas familias, específicamente de las Clases 1 o 3 de la Familia I con la Clase 6 perteneciente a la Familia II. Esta combinación contempla el involucramiento epistémico y afectivo de los estudiantes al desplegar unos procesos específicos de composición que posibilitan la elaboración de conocimientos del mundo o propios de la lengua escrita.

Combinación B (42% de los docentes, mayormente en los dos rangos superiores de edad y con más de 16 años de experiencia en la enseñanza de la lengua). Ambas tareas se ubican en la primera familia -Clases 1, 2 y 3- y, en el caso de cuatro docentes, incluso de la misma clase. Esta combinación privilegia la obtención de conocimientos -del contenido o propios de la lengua escrita- para componer textos, y la consideración de las actitudes epistémicas a lo largo de toda la tarea y de las afectivo-motivacionales, solo como propósito o en las actividades. El proceso de textualización aparece tácitamente, con tareas en las que se explicita solo su preparación -con disparadores desplegados por los docentes e implicando la planificación del estudiante- o se la refiere en términos globales.

Combinación C (15% de los docentes, de entre uno y diez años de experiencia en la enseñanza de lengua y con edades variadas). Ambas tareas pertenecen a la segunda familia, pero, a diferencia de la combinación anterior, una de ellas se ubica en la Clase 6. También consideran las disposiciones afectivo-motivacionales del estudiante, pero en este caso articulándolas con procesos y conocimientos específicos de la escritura que se despliegan hasta plasmarse en un texto.

Combinación D (12% de los docentes, de entre seis y 15 años de experiencia en enseñanza de la lengua, con edades menores a los 44 años). Ambas tareas se ubican en la segunda familia y una de ellas en la Clase 4. Se centran en los procesos de obtener conocimiento y textualizar referidos a los aspectos canónicos de la escritura, ya sea a nivel de la palabra o de la estructura textual.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo hemos estudiado las tareas de composición textual que docentes de los últimos años de la educación primaria en una región norpatagónica argentina suelen diseñar y proponer a sus estudiantes. El abordaje desarrollado contribuye al conocimiento de la composición textual escolar desde un enfoque que, aunque poco explorado hasta el momento, aporta información sobre las decisiones y estrategias de enseñanza en este campo.

La caracterización del conjunto de las 53 tareas relevadas destaca un mayor despliegue en la variedad y cantidad de procesos cognitivos de los estudiantes a la hora de dar cuenta de las actividades que al plantear los propósitos e incluso al evaluar la consecución de las tareas. En particular, la anticipación y organización previa a la puesta en texto -de reconocida importancia para el aprendizaje de la composición textual (Graham, 2019; Hand *et al.*, 2001; Vergnaud, 2013)- se consideran sólo al configurar las acciones de los estudiantes. La revisión, concentrada también en este componente operativo de las tareas, tiene cierta presencia en la evaluación, pero no en los propósitos. Para obtener conocimientos y textualizar el panorama es distinto: su presencia es semejante en los propósitos y actividades, pero son raramente tomados en cuenta en la evaluación los resultados de la enseñanza. En contraste, sólo en la evaluación se introduce la mediación del texto escrito. Este foco, junto a la escasez de referencias a procesos cognitivos de cualquier índole, indica la búsqueda de criterios objetivos al evaluar que se anclan en la materialidad del texto plasmado, distanciándose de una evaluación formativa (Martín *et al.*, 2006, 2014). Esta visión eminentemente operativa de las tareas en tanto guías para la acción de los estudiantes se conecta parcialmente con las metas pedagógicas, y aún más frágilmente con la evaluación.

Estos resultados, lejos de la noción de que los procesos cognitivos de los estudiantes resultan relativamente ajenos a gran parte de docentes, sugieren una integración de esos procesos en el ámbito de la práctica, más que en el de las intenciones y valoraciones (Iparraguirre y Scheuer, 2016; Malmberg *et al.*, 2017). Desde un enfoque dinámico de la construcción del saber profesional docente, es posible pensar la integración puntual de esos procesos como un recurso en acto, susceptible de ser expandido reflexivamente (Castorina y Sadosky, 2018; Monereo, 2017; Schön, 1983/1998). El intercambio colaborativo entre los enseñantes y la reflexión sobre procesos de cierta complejidad cognitiva necesarios para dar lugar a la composición escrita como orfebrería del conocimiento (Kellogg, 2008) podría contribuir no sólo a tematizar y expandir el repertorio de actividades sino también a una mayor articulación entre las intenciones expresadas en los propósitos y su operacionalización.

Con respecto a las dos grandes familias de tareas diferenciadas en el segundo paso de nuestros análisis, notamos que al interior de la segunda familia (40% de las tareas), la obtención y textualización de conocimientos propios de la lengua escrita da cuenta de una diferenciación. En efecto, las tareas en las que esos conocimientos refieren las convenciones ortográficas, las separaciones del texto y los aspectos léxico-semánticos (Clase 4), si bien representan una mínima parte de nuestro corpus, se mantienen claramente aisladas de los demás perfiles de tareas identificados. Quizá el pasaje desde un enfoque centrado en aspectos ortográficos y léxicos hacia uno centrado en aspectos genérico-discursivos represente un punto de transición en la complejización de la composición textual como objeto de enseñanza (Graham, 2019; Castelló *et al.*, 2009; Camps, 2014).

Las combinaciones de tareas recuperadas por cada docente dan cuenta de los aspectos que prioriza a la hora de convocar a sus estudiantes a componer textos. La interpretación de las cuatro combinaciones en clave de perfiles conceptuales acerca del aprendizaje y la enseñanza indica la convivencia en una misma región y etapa educativa de aproximaciones bien distintas. En un polo, la Combinación A reúne a enseñantes cuyas tareas otorgan relevancia en el componente evaluación a la actividad regulatoria de quien aprende, al solicitar por ejemplo comparar producciones antiguas y actuales o valorar el texto escrito según sus metas y expectativas. Esta evaluación, poco integrada con los otros componentes y que tal vez se prolongue en la cotidianeidad escolar más allá de las tareas acotadas, permite inferir atisbos de un perfil inter-constructivo. En este mismo polo, la Combinación B -conformada por el mayor porcentaje de docentes, de mayor edad y experiencia- da cuenta de un perfil interpretativo que despliega los procesos del estudiante a partir de los disparadores que el docente ofrece. En el polo opuesto, las dos combinaciones que registran menos docentes, C y D, corresponden respectivamente a perfiles interdirecto y directo en los que, con más o menos gestiones del estudiante, el conocimiento de las convenciones canónicas de la escritura constituye el foco de la enseñanza.

El estudio de las tareas que los docentes declaran proponer no solo constituye una bisagra en la comprensión de la articulación entre concepciones y prácticas (Pozo *et al.*, 2021) sino que ofrece una nueva perspectiva sobre las oportunidades específicas de aprendizaje de los estudiantes generadas por los docentes para estudiantes de una misma región y aun de un mismo grupo escolar.

Con la finalidad de superar algunas de las limitaciones de este estudio, sería recomendable ampliar a mayor número de docentes y articular sus resultados con la documentación del modo en que se presentan estas tareas en la clase, así como con el análisis de los textos escritos por los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baccalá, N. y Montoro, V. (2008). *Introducción al análisis multivariado*. Cuaderno Universitario 51, Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue.
- Baaijen, V. M. y Galbraith, D. (2018). Discovery through writing: Relationships with writing processes and text quality. *Cognition and Instruction*, 36(3), 199-223. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1456431>
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P. y Pozo, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466.
- Bautista, A. y Pérez Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación* 20(1), 17-34. <https://doi.org/10.1174/113564008783781477>
- Bazerman, Ch. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 431-440. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2014). Knowledge Building and Knowledge Creation: One Concept, Two Hills to Climb. En S. C. Tan, H. J. So y J. Yeo (Eds.). *Knowledge Creation in Education* (pp. 35-52). Springer.
- Bezemer, J. y Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. Routledge.
- Bruner, J. (2010). Narrative, Culture, and Mind. En Deborah Schiffrin, Anna De Fina y Anastasia Nylund, *Telling stories: Language, Narrative, and Social Life* (pp. 45-49). Georgetown University Press.
- Camps, A. (2014). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213. <http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345853>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Castelló, M., Iñesta, A. y Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1107-1130. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/841/Art_19_367.pdf?sequence=1
- Castelló, M. (2015). La investigación sobre la escritura académica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación* 27(3), 465-476. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072362>
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2018). Los saberes docentes y la producción de conocimiento sobre la enseñanza. *Desde la Patagonia difundiendo saberes*, 15(26), 8-12. <https://desdelapatagonia.uncoma.edu.ar/index.php/los-saberes-docentes-y-la-produccion-de-conocimiento-sobre-la-ensenanza>
- Condito, V. (2018). ¿Qué “decimos” sobre la escritura en las consignas escolares? Análisis preliminar de las representaciones sobre el dominio de la escritura en consignas de la escuela secundaria. *Convergencias. Revista de educación*, 1(2). 103-124.
- de Aldama, C. y Pozo, J. I. (2016). How are ICT used in the classroom? A study of teachers' beliefs and uses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 253-286. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15062>.
- de la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M. F., Sola, G. y Pozo, J. I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos* 28, 7-29. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100001>
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.

- Fontich, X. y Camps, A. (2013). Toward a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education* 29(5), 598-625. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Gärdenfors, P. y Högberg, A. (2017). The archaeology of teaching and the evolution of homo docens. *Current Anthropology*, 58(2), 188-208. <http://dx.doi.org/10.1086/691178>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967/2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Rutgers, Transaction Publishers.
- Graham, S. y Harris, K. R. (2014). Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations. *Journal of Writing Research*, 6(2), 89-123. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2014.06.02.1>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Greenacre, M. (1984). *Theory and Applications of Correspondence Analysis*. Academic Press.
- Hand, B. M., Prain, V. y Yore, L. (2001). Sequential writing tasks' influence on science writing. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka, *Writing as a learning tool* (pp. 105-129). Springer.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Iparraguirre, M. S. (2014). Alumnos de tercer y séptimo grado de nivel primario como autores de una descripción: etapas en el aprendizaje de la escritura y estilos lingüístico-discursivos. *Infancia y aprendizaje* 37(4), 740-784. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.977107>
- Iparraguirre, M. S. y Scheuer, N. (2016). ¿Cómo hablan y escriben mis alumnos? Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Estudios Pedagógicos* 42(1), 139-158. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100009>
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Leijten, M. y Van Waes, L. (2013). Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes. *Written Communication*, 30(3), 358-392. <https://doi.org/10.1177/0741088313491692>
- León García, O. y Montero García-Celay, I. (2011). *Metodologías científicas en psicología*. Editorial UOC.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S. y Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers*. (NCEE 2017-4023). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Malmberg, J., Järvelä, S. y Järvenoja, H. (2017). Capturing temporal and sequential patterns of self-, co-, and socially shared regulation in the context of collaborative learning. *Contemporary Educational Psychology* 49, 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.009>
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-187). Grao.
- Martín, E., Pozo, J. I., Mateos, M., Martín, A. y Pérez Echeverría, M. P. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 211- 221. [http://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70024-X](http://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70024-X)
- Monereo, C. (2017). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, culture and social interaction*, 20, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>

- Mortimer, E. y El-Hani, C. (2014). *Conceptual profiles. A theory of teaching and learning scientific concepts*. Springer.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: principles and implications of Cognitive Psychology*. Freeman.
- Olinghouse, N. G., Graham, S. y Gillespie, A. (2015). The relationship of discourse and topic knowledge to fifth graders' writing performance. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 391-406. <https://doi.org/10.1037/a0037549>
- Olson, D. (1999). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Morata.
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M.P., Cabellos, B. y Sánchez, D. (2021). Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdowns. *Frontiers in Psychology* 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776>
- Scheuer, N., de la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Noveduc.
- Schön, D. (1983/1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G. y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios pedagógicos* 43(2), 315-332. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200017>
- Tomasello, M. (1999/2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.
- Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka, *Writing as a learning tool* (pp. 37-56). Springer.
- UNESCO (2021). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. ERCE 2019. Recuperado el 24 de diciembre de 2021 de https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf_0.pdf
- Ventura, A. C. (2017). La identidad de profesores universitarios en situación de clase y de entrevista. *Infancia y aprendizaje* 40(3), 531-571. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341104>
- Ventura, A. C., Scheuer, N. y Pozo, J. I. (2020). Elementary school children's conceptions of teaching and learning to write as intentional activities. *Learning and instruction* 65, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101249>
- Vergnaud, G. (2013). Por qué la teoría de los campos conceptuales? *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 131-161. <https://doi.org/10.1174/021037013806196283>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Ward, J. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal American. Statistic Association* 58, 236-244.
- Zabaleta, V., Roldán, L. A. y Centeleghe, M. E. (2016). La Evaluación de la Escritura a la Finalización de la Escolaridad Primaria según las Pruebas TERCE y ONE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 157-182. <http://doi:10.15366/reice2016.14.4.008>

INVESTIGACIONES

Estudio sobre la comprensión del concepto de patrimonio que subyace al marco curricular de Chile

Study on the comprehension of the heritage concept underlying
the curriculum framework in Chile

*Carolina Aroca Toloza^a, Susan Sanhueza Henríquez^a,
María Jesús Viviani Montalva^a, Daniela Puentes Chávez^a*

^aDepartamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
carolina.aroca@u.uchile.cl, susan.sanhueza@uchile.cl, maria.viviani@uchile.cl, danielapuentes@uchile.cl

RESUMEN

La selección, organización y distribución del conocimiento son funciones centrales del currículum, en las cuales se demanda atención permanente, pues de ellas dependen los rumbos ideológicos que adquieren las renovaciones curriculares que se emprenden. La investigación propone analizar la comprensión que tiene el concepto de patrimonio y sus alcances teóricos en los programas educativos en Chile. A partir del análisis de contenido a los programas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria se levantaron las categorías de: a) enfoque de patrimonio b) tipo de objetivos de aprendizaje y contenidos, c) transferencia didáctica d) tipos de recursos educativos. Los resultados evidencian una concepción del patrimonio conservadora, con perspectiva monumentalista e histórica sustentado en una identidad nacional única y homogénea. En consecuencia, el currículum está determinado por un enfoque curricular monodisciplinar y técnico. Las recomendaciones se orientan al rescate y diversificación de los conocimientos culturales y su transformación en conocimiento pedagógico.

Palabras clave: patrimonio, currículum, cultura, conocimientos.

ABSTRACT

The functions of selection, organization and distribution of knowledge are key functions in the curriculum which demand sustained and close attention since the ideological paths acquired by the curriculum updating undertaken depend on them, whether stated or not. (Ferrada y Oliva, 2016). Within this context, this research aims at analyzing the comprehension of the concept of heritage and its theoretical scopes in the educational programs of the country. Drawing from the content analysis of programs in preschool, elementary and high school education the following categories were created: a) heritage approach, b) type of learning objective and content, c) didactic transfer and d) types of teaching resources. The results reveal a conservative vision of heritage, specifically from a monumental and historic approach based on a single, homogeneous national identity. Thus, the curriculum is determined by a curricular approach which is mono-disciplinary and technical. The recommendations are directed towards the rescue and diversification of cultural knowledge and its transformation into pedagogical knowledge.

Key words: heritage, curriculum, culture, knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

La educación patrimonial se ha instalado como un ámbito de incidencia para el reconocimiento de la diversidad cultural, elemento que debe ser intencionado desde el currículum oficial. En efecto, Manreza y Aroche (2018) enfatizan la educación patrimonial en niños, niñas y adolescentes como recurso para la interpretación de significados y valores del contexto sociocultural, así como el desarrollo de actitudes positivas de tipo cognitivas, afectivas y conductuales que promuevan una ciudadanía global.

A nivel internacional podemos encontrar estudios focalizados en la educación infantil donde se aplica el patrimonio como instrumento para el aprendizaje de las Ciencias Sociales fundamentado en las potencialidades del acercamiento al patrimonio local, natural y cultural, tomando como herramienta metodológica el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), para estudiar el espacio y el tiempo en Educación Infantil (Peinado, 2020); así también, en el ámbito no formal se han efectuado estudios considerando al museo como escenario de comunicación del patrimonio para evaluar el impacto de los programas públicos y educativos hacia la audiencia infantil en relación con el desarrollo del potencial creativo en los niños y niñas; a nivel nacional también se constatan mayor cantidad de estudios vinculados a educación no formal en museos (De la Jara, 2014; Marsal, 2021) siendo aún, muy escasa las investigaciones relacionadas al patrimonio en este nivel educativo de la escuela.

En educación primaria y secundaria los estudios se han centrado en la recuperación de la memoria y patrimonio cultural: marcos conceptuales disciplinarios, reflexiones pedagógicas de Educación Patrimonial, vinculados principalmente a la disciplina de las ciencias sociales (Ibarra *et al.* 2014; Pinto y Zarbato, 2017) y en menor medida en otras asignaturas como artes (Oriola, 2019), así también se encuentran investigaciones sobre la didáctica del patrimonio considerado como un cuerpo disciplinar teórico y técnico aplicado de forma específica a lo patrimonio para contribuir a una formación ciudadana activa (González-Monfort, 2019; Cambil y Fernández, 2017; Monteagudo y Miralles, 2014).

En esta misma línea y de manera específica de investigaciones referidas al tratamiento del patrimonio en la educación formal a través de la aplicación y/o análisis de contenidos disciplinares en planes y programas y recursos educativos del Ministerio de Educación, se evidencia una tendencia mayor hacia el uso de estos instrumentos curriculares a nivel nacional en la asignatura de Ciencias Sociales, Historia y Geografía (Montanares *et al.*, 2018; Ibarra *et al.*, 2014; Gutiérrez *et al.*, 2015) en las que los hallazgos son similares en cuanto a considerar el patrimonio en los libros de texto, tanto de primaria como de secundaria, como recurso didáctico, ya que es utilizado dentro de las actividades, como fuente de información para el desarrollo de las unidades didácticas.

Si bien la incorporación de estos propósitos en el currículum oficial es un avance, las metodologías continúan siendo un desafío para el sistema educativo. La experiencia da cuenta de un marcado enfoque academicista, a través de un conocimiento del patrimonio basado en hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos e historicistas (Aroca y Maturana, 2019; Sáez, 2016).

Asimismo, predomina una visión del patrimonio excepcional y monumental, legitimando una identidad nacional homogénea, y un pasado unívoco, se suma a ello, un enfoque curricular unidisciplinar en función de un área de conocimiento abandonado la interdisciplinariedad tan necesaria de incentivar para un desarrollo integral, un

conocimiento globalizado y basado en la resolución de problemas socialmente relevantes, en la interacción, la innovación y en la concepción sociocrítica del patrimonio (Berrios *et al.*, 2020; Ibarra *et al.*, 2014; Cuenca *et al.*, 2011; Estepa *et al.*, 2011).

Consecuentemente con el análisis anterior, en la revisión del Marco Curricular de Educación Primaria denominada Bases Curriculares (2013) se constata una carencia de objetivos y contenidos explícitos, referidos al ámbito Patrimonial los que, más bien subyacen o son tratados de manera general en los textos educativos y centrados en una sola disciplina, enfoque que se ha mantenido hasta hoy desde los marcos curriculares del 2002 (Aroca, 2006) y marco curricular 2009 (Ibarra *et al.*, 2014).

2. PATRIMONIO Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Actualmente el concepto de patrimonio cultural ha evolucionado desde enfoques centrados en la herencia familiar de la propiedad privada, transitando desde el coleccionismo hacia otros enfoques en los que se valora aspectos históricos y artísticos de bienes que forman parte de la cultura y son símbolos de identidad y especialmente de valor cultural (Cambil y Fernández, 2017).

En este estudio se entiende por patrimonio a un conjunto de bienes materiales e inmateriales, que constituyen la herencia de un grupo humano y que refuerzan emocionalmente su sentido de comunidad con una identidad propia y que son percibidos por otros como característicos (Ballart-Hernández y Tresserras, 2001). Desde los diferentes enfoques vinculados a la finalidad con la que la educación concibe e incorpora el patrimonio (Fontal Merillas, 2018), esta investigación adscribe al enfoque de la educación desde y hacia el patrimonio o educación patrimonial que parte de la propia idea de patrimonio, entendido a partir de un conjunto de procesos, para determinar fines educativos relacionados con la conformación de procesos de patrimonialización e identidad (Gómez, 2012). El desarrollo de la identidad y pertenencia son dimensiones clave de la educación patrimonial y, por tanto, de la didáctica del patrimonio.

Si bien identidad y pertenencia generalmente van unidas, es necesario señalar que ambos son conceptos diferentes. El sentido de pertenencia es el conocimiento intuitivo de formar parte de un grupo de personas. La identidad, por su parte, es lo que distingue a una persona de otra y equivale a los rasgos de personalidad que le son propios y que, se mantiene estable (El-Sahili, 2013). El sentido de pertenencia hace que la persona se sienta parte de un grupo, este sentimiento procede de la incorporación de valores, significados, símbolos y formas de pensamiento que se producen con la convivencia permanente y constante. Existe una relación dialógica entre ambos conceptos dándose de modo paralelo, cuando hablamos de uno implícitamente se habla del otro, pero en lo conceptual existen matices que los diferencian.

Desde esta perspectiva, la identidad no es una esencia innata dada, sino un proceso de construcción; del mismo modo, representa la expresión cultural de la pertenencia a un territorio por parte de las personas y las colectividades, lo que implica la forma en que estos se perciben entre sí, lo que a su vez está relacionado con la forma en la que se relacionan entre ellos, con otros y con las instituciones (Garretón, 2003).

Ahora bien, uno de los objetivos importantes para la enseñanza del patrimonio, debiera ser el propiciar, fomentar y potenciar una actitud ciudadana, activa, receptiva, participativa

y dialogante de los problemas, necesidades y propuestas para la ciudad y para lograr aquello se hace necesario sentirse identificado con el territorio que se habita generando sentido de identidad y pertenencia. (González-Monfort, 2019; García, 2014, 2015; Ibarra y Ramírez, 2014).

La comprensión del Patrimonio, desde un punto de vista pedagógico permite abordar todos aquellos procesos que se producen en torno a él, tales como, afectivos y emotivos como deseos, recuerdos, afectos, como aquellos del orden cognitivo en cuanto a su observación, conocimiento, comprensión, descubrimiento y análisis. La didáctica del patrimonio debiera ser abordada interdisciplinariamente, lo que implica una interacción entre las diversas disciplinas con diferentes grados de interrelación e integración para favorecer su conocimiento, comprensión, valoración, preservación y respeto (Ibarra *et al.*, 2014), que integre los contenidos de manera que no sean abordados atomizadamente desde cada disciplina, desvinculados entre sí y desarticulados, abordándose de manera dispersa en algunas asignatura, ámbitos y núcleos de aprendizaje, descontextualizados de su entorno y realidad social.

Consecuentemente con lo anterior, el modelo constructivo es el que tiene como variables didácticas centrales al sujeto que aprende y sus círculos de identidad, desde ahí se diversifica la relación con los bienes patrimoniales, basados en aprendizajes significativos, puesto que los contenidos tendrán que relacionarse con los conocimientos previos, y de manera especial los experienciales (Fontal *et al.*, 2019; Pinto y Zarbato, 2017). En esta misma línea siendo el patrimonio un referente en el que se interrelacionan contenidos de arte, historia, geografía, historia del arte, ciencias naturales se constituye en un marco privilegiado para acercar al estudiantado al conocimiento de la realidad sociohistórica y natural superando las barreras de un enfoque unidisciplinar (Cuenca *et al.*, 2011).

El aprendizaje de lo social está influenciado por múltiples factores como lo son nuestra propia formación, vivencias historias de vida e ideologías lo que tiñe de forma muy poderosa el aprendizaje y enseñanza de lo social, en este sentido la neutralidad valorativa en las ciencias sociales es imposible (Camilloni, 1994; Solari, 2011). Si a lo anterior le sumamos el enfoque del patrimonio en las Bases Curriculares de la Educación Infantil, primaria y secundaria, los objetivos de aprendizaje, las orientaciones didácticas y recursos educativos, que como se ha señalado, aún existe un sesgo disciplinar en la enseñanza y aprendizaje del patrimonio en la que no cabe duda que influyen factores como: la formación de los profesionales que se dedican a la docencia (Cuenca *et al.*, 2011), la propia estructuración del currículo escolar oficial distribuido por áreas de conocimiento, así como, la propia especificidad del análisis científico y didáctico de un legado con un origen diferenciado (Cuenca *et al.*, 2011) se requiere, una revisión desde un enfoque sociocrítico y constructivista, interdisciplinario, identitario y contextualizado para la resolución de problemas socialmente relevantes en el ámbito de la educación patrimonial para propender hacia la elaboración de un conocimiento más holístico y complejo.

A partir de los antecedentes expuestos nos planteamos como objetivos de investigación: i) analizar la aplicación didáctica que reciben los elementos patrimoniales en las Bases Curriculares de Educación infantil, educación primaria y educación secundaria ii) Conocer qué tipo y enfoque del patrimonio se transmiten en las Bases curriculares de las diferentes asignaturas y ámbitos en los niveles educativos estudiados iii) Caracterizar el tipo de actividades y estrategias metodológicas que se promueven en los recursos educativos ofrecidos en el currículum en línea del Ministerio de Educación chileno.

3. MÉTODO

3.1. ENFOQUE Y DISEÑO

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo (Flick, 2012), que permite la comprensión y los sentidos de la enseñanza del patrimonio en el currículo escolar chileno en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria. Esto nos permite conocer lo que ocurre con los materiales curriculares y educativos, sin intervenir directamente en la realidad, en lo que se refiere al para qué, qué y cómo se enseña el patrimonio.

3.2. UNIDAD DE ANÁLISIS

En una primera etapa se efectuó un análisis de los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares de Educación Parvularia 2018, Bases Curriculares de Educación Primaria y Secundaria del 2013 en las que se utilizó como criterio de selección aquellas asignaturas/ámbitos en las que se alude al patrimonio cultural y/o natural de manera explícita e implícita, quedando las siguientes asignaturas: Historia Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Comunicación /Lengua y Literatura, Expresión artística (Artes visuales y música).

Para el caso de Educación infantil se identificaron los siguientes: Ámbito de Formación Personal y Social con núcleo de Convivencia y Ciudadanía; ámbito de Comunicación Integral en los núcleos de lenguaje verbal y lenguajes artísticos y ámbito de Interacción y Comprensión del Entorno en sus núcleos de Exploración del entorno natural y Comprensión del Entorno Socio cultural.

Con relación a los Recursos educativos en Línea se presentan diversos tipos de estos que y que son propuestos para ser usados en todos los niveles de manera transversal siendo la mayor cantidad de propuestas para Educación Básica y las mismas asignaturas en las que el patrimonio aparece de manera explícita e implícita y menor cantidad para educación Parvularia y educación secundaria.

Tabla 1. Presencia de objetivos patrimoniales en las asignaturas del Currículo de Educación Básica y Educación Media

Asignatura	Objetivos Fundamentales
Artes Visuales	Alude al tema Patrimonial de manera Explícita e implícita
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Alude al tema Patrimonial de manera Explícita e implícita
Ciencias Naturales	Alude al tema Patrimonial de manera implícita no explícita
Música	Alude al tema Patrimonial de manera implícita no explícita
Lenguaje y Comunicación/ Lengua y Literatura	Alude al tema Patrimonial de manera implícita no explícita
Educación Física y Salud	Alude al tema Patrimonial de manera implícita no explícita
Matemática	No alude al patrimonio

Elaboración propia a partir de la Bases Curriculares por asignaturas.

Tabla 2. Presencia de objetivos patrimoniales en ámbitos y Núcleos de Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Ámbito y núcleo	Objetivos de aprendizaje
Ámbito de Formación Personal y Social con núcleo de Convivencia y Ciudadanía	Explicito e Implícito
Ámbito de Comunicación Integral en los núcleos de lenguaje verbal y lenguajes artísticos.	Explicito e Implícito
Ámbito de Interacción y Comprensión del Entorno en sus núcleos de Exploración del entorno natural y Comprensión del Entorno Sociocultural	Explicito e Implícito

Elaboración propia a partir de la Bases Curriculares de la Educación Parvularia Ámbitos y Núcleos.

En una segunda se etapa, se depuró el análisis de los objetivos y contenidos implícitos y explícitos presentes en las Bases Curriculares de cada nivel educativo. El análisis teórico de la documentación se efectuó a partir de los objetivos de la investigación que se sintetizaron en tres focos.

- Enfoque y tipos de patrimonio
- Aplicación didáctica que recibe el patrimonio en las Bases Curriculares de los niveles educativos de infantil, primaria y secundaria
- Tipo de actividades, recursos y estrategias metodológicas de recursos educativos en línea.

Tabla 3. Focos de análisis en niveles educativos y Bases Curriculares Educación Parvularia, primaria y secundaria

Nivel educativo	Focos	Bases curriculares	Tipos de recursos educativos
EDUCACIÓN PARVULARIA	Enfoque y tipos de patrimonio	Ámbito de Formación Personal y Social con núcleo de Convivencia y Ciudadanía Ámbito de Comunicación Integral en los núcleos de lenguaje verbal y lenguajes artísticos	Guías de actividades Cuadernos Educativos
EDUCACIÓN PRIMARIA	Aplicación didáctica que recibe el patrimonio en las Bases Curriculares de los niveles educativos de infantil, primaria y secundaria	Artes Visuales Historia, Geografía y Ciencias Sociales Ciencias Naturales Música Lenguaje y Comunicación/ Lengua y Literatura Educación Física y Salud Matemática	Guías de actividades Cuadernos Educativos Presentaciones Power Point Ilustraciones fotografías Videos Textos
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Tipo de actividades, recursos y estrategias metodológicas de recursos educativos en línea.	BASES CURRICULARES Artes Visuales Historia, Geografía y Ciencias Sociales Ciencias Naturales Música Lenguaje y Comunicación/ Lengua y Literatura	Guías de actividades Cuadernos Educativos Álbumes Educativos Presentaciones Ilustraciones fotografías Textos (Leyendas, cuentos chilenos)

4. RESULTADOS

Para el análisis de los datos se realizó un análisis de contenido de las Bases Curriculares de los tres niveles educativos de las asignaturas que contenían de forma explícita e implícita el contenido de Patrimonio y del cual emergieron categorías y subcategorías vinculadas a los focos derivados de los objetivos de la investigación.

El patrimonio se aborda de manera explícita e implícita en ámbitos y asignaturas de Ciencias Sociales Historia y Geografía y Artes Visuales.

En el nivel de Educación infantil las Bases Curriculares se organizan en tres ámbitos con sus respectivos núcleos integrando aprendizajes esperados en los niveles de sala cuna, nivel medio y nivel de transición. En el análisis de los objetivos de aprendizaje se aprecia el patrimonio de manera implícita en el ámbito comunicación integral núcleo lenguaje verbal en contenidos procedimentales tales como como comunicar mensajes sencillos en lengua indígena de la comunidad que habita, así como, en el núcleo de lenguajes artísticos contenidos de patrimonio cultural material e inmaterial en la apreciación de obras artísticas de las artes plásticas, musicales y escénicas, finalmente en el ámbito, Interacción y Comprensión del Entorno en su núcleo Exploración del Entorno Natural se identifican contenidos procedimentales relacionados al patrimonio natural en la que se propone establecer semejanzas y diferencias de animales y plantas a partir de algunas características, sus necesidades básicas y los lugares que habitan, al observarlos en forma directa e indirecta, así como, de indagación del entorno utilizando diversos medios de comunicación y expresión. En esta línea, en el núcleo Comprensión del Entorno Sociocultural se encuentra de manera explícita un objetivo de patrimonio cultural material inmaterial relativo a la conservación y salvaguardia del patrimonio material e inmaterial, que es reconocer diversas acciones para el cuidado del patrimonio cultural material (construcciones, obras de carácter arqueológico, lugares) e inmaterial (tradiciones, celebraciones), de su comunidad local. Seguidamente se pueden encontrar implícitamente contenidos actitudinales objetivos de aprendizaje que introducen al ámbito de la historia como lo son el apreciar formas de vida y costumbres de nuestro país y del mundo, así como de comunicar algunos relatos sociales sobre hechos significativos del pasado de su comunidad y país apoyándose en recursos tales como, fotografías, videos, u objetos representativos de esa comunidad. Como se puede apreciar, si bien, se pueden identificar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los objetivos de aprendizaje señalados y vinculados a la educación patrimonial, estos se hallan en su mayoría implícitos.

En educación primaria el patrimonio es abordado principalmente en la asignatura de Ciencias Sociales Historia y Geografía en todos los niveles Educativos, no obstante, la presencia del concepto de patrimonio tiene una marcada presencia en segundo año de primaria través del objetivo de “Reconocer diversas expresiones del patrimonio cultural del país y de su región, tales como manifestaciones artísticas, tradiciones folclóricas, leyendas, tradiciones orales, costumbres familiares, creencias, idioma, construcciones, comidas típicas, fiestas, monumentos y sitios históricos”. En este objetivo de aprendizaje se abordan todos los tipos de patrimonio, el que también es aplicado para sexto de primaria, curso al que se suma uno más específico que es “Reconocer y valorar las expresiones de la cultura chilena (celebraciones, tradiciones, costumbres, comidas, sitios históricos, monumentos, etc.) y su patrimonio”.

En cuarto de primaria se encuentra en la asignatura de Ciencias Naturales un objetivo en el que el patrimonio natural estaría implícito: “Observar, registrar e identificar variadas

plantas de nuestro país, incluyendo vegetales autóctonos y cultivos principales a nivel nacional y regional”. En quinto de primaria en Historia, Geografía y Ciencias Sociales encontramos el objetivo “Identificar, en su entorno o en fotografías, elementos del patrimonio colonial de Chile que siguen presentes hoy, como edificios, obras de arte y costumbres, entre otros”. Así mismo el objetivo para primero medio en artes visuales se halla “Observar, registrar e identificar variadas plantas de nuestro país, incluyendo vegetales autóctonos y cultivos principales a nivel nacional y regional”. Ahora bien, en tercero de primaria lo patrimonial estaría dirigido al conocimiento de culturas de la antigüedad. Finalmente, en tercero y cuarto de secundaria se formulan objetivos vinculados al patrimonio cultural en los que se aborda el concepto de memoria tal como se aprecia en el de “Aplicar los conceptos de memoria, patrimonio e historia para analizar su propia comunidad y localidad”.

En la asignaturas de Artes Visuales se identifica en un objetivo explícito el patrimonio para todos los niveles educativos desde primero a octavo de primaria que es “Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad”; así como en séptimo de primaria se identifica el objetivo en artes visuales de “Interpretar manifestaciones visuales patrimoniales y contemporáneas atendiendo a criterios como características del medio de expresión, materialidad y lenguaje visual” y finalmente en octavo de primaria se aprecia el objetivo de “Analizar manifestaciones visuales patrimoniales y contemporáneas contemplando criterios como: contexto, materialidad, lenguaje visual y propósito expresivo en la misma asignatura.

Los resultados del análisis de contenidos en los objetivos de las Bases Curriculares y recursos educativos propuestos por el Mineduc para los niveles educativos descritos dan cuenta que el patrimonio esta marcadamente asociado a las asignaturas de Ciencias Sociales y Artes Visuales, y en menor medida en Lenguaje y Literatura, en las demás asignaturas se halla implícito y subyace en el objetivo de aprendizaje. Lo mismo aplica para el nivel de educación infantil, pues se aprecia de forma explícita en el ámbito y núcleos de interpretación y comprensión del entorno (Núcleos Comprensión del entorno sociocultural y Exploración del entorno natural) así como el ámbito de comunicación integral. (Lenguaje verbal y lenguajes artísticos).

4.1. ENFOQUE PATRIMONIAL PRESENTA UNA PERSPECTIVA ACADEMICISTA, MONUMENTAL EXCEPCIONAL Y CON SESGO DE GÉNERO

En cuanto al enfoque del patrimonio en las Bases Curriculares y recursos educativos en los diferentes niveles de Educación infantil, primaria y secundaria, el patrimonio aparece con un enfoque fuertemente academicista y de tipo instrumental de contenidos conceptuales para un conocimiento de hechos del pasado, informaciones y datos de carácter cultural, centrado en aspectos de tipo anecdóticos a través de ilustraciones y fotografías lo cual es coincidente con estudios que han hecho un análisis de textos de escolares de historia geografía y Ciencias Sociales en Chile (Sáez, 2016; Berríos *et al.*, 2020). Asimismo, predomina una visión de identidad vinculada al patrimonio de carácter excepcional y monumental, que exalta a héroes nacionales, militares y políticos de sexo masculino y que se encuentran ubicados en los espacios públicos a nivel nacional correspondiendo al 57,3% del total de las capitales regionales chilenas, a diferencia de monumentos a mujeres que solo representan un 4,7% en el mismo territorio analizado (Ministerio de las culturas

las artes y el Patrimonio. Consejo de Monumentos nacionales, 2021, p. 8), esta ausencia de la mujer en el espacio público, legitima un sesgo de género como categoría de análisis del pasado histórico y consecuentemente con ello de su enseñanza, la invisibilidad de las mujeres en los discursos didácticos es un tema que debe abordarse desde la política educacional (García y Herranz, 2016).

Subcategoría. Tipos de patrimonio

Los tipos de patrimonio que se presentan en los marcos curriculares y didácticos refieren principalmente a elementos históricos del patrimonio cultural material, encarnados en monumentos en plazas y espacios públicos, inmuebles y construcciones representativas de la oligarquía chilena como palacios e inmuebles de connotados políticos y comerciantes nacionales y extranjeros.

Un segundo tipo refiere patrimonio artístico, representado por obras de arte de pintores chilenos, pertenecientes a generaciones y movimientos plástico-visuales.

Un tercer tipo estaría vinculado al patrimonio etnológicos referido al patrimonio cultural inmaterial el que es abordado desde una perspectiva que enfatiza lo folclórico, refiriéndose a fiestas y bailes nacionales que se deben conocer y aprender a bailar (algunos ejemplos son el baile pascuense, trotes nortinos y cueca). Lo anterior, reproduce acciones y discursos tradicionales y conservadores en los que se reitera y representa una visión de identidad y pertenencia homogénea a un país, y de un patrimonio que hay que conservar por el solo hecho que debe ser preservado, salvado y guardado, adoleciendo de una postura más crítica respecto del rol que cumple para la sociedad, comunidad y territorio, que intencione propuestas provocadoras que favorezcan en el estudiantado habilidades de indagación, análisis e investigación sobre aquellos elementos que se declaran como patrimoniales.

4.2. IDENTIDAD HOMOGÉNEA Y ÚNICA

Se constata que el concepto de identidad es abordado de manera explícita e intencionada en ámbitos y asignaturas relacionadas a las ciencias sociales y la historia, no obstante, su enfoque está fuertemente ligado a una identidad nacional genérica, reconociendo el patrimonio como símbolo de identidad y de pertenencia a una comunidad, a una región y finalmente a una nación. Este enfoque de identidad única se manifiesta en el currículum con la presencia de los símbolos patrios, actores y personajes de la historia chilena, bailes nacionales, tradiciones, imágenes y caricaturas de objetos y paisajes típicos (Moais de Isla de Pascua, iglesias y palafitos de Chiloé, fiesta de la Tirana, región de Tarapacá - norte de Chile). A nivel de educación secundaria se intenciona un conocimiento del patrimonio cultural y territorial a través de la comprensión de la historia nacional y local, estrechamente vinculada a un patrimonio arquitectónico colonial y artístico visual. Los recursos didácticos presentan una tendencia a separar el país en tres macrozonas, lo que favorece y desarrolla un imaginario de homogeneidad zonal- nacional, es decir, lo característico de la zona norte, de la zona centro y de la zona sur, limitando la mirada, reduciendo y unificando los elementos identitarios regionales y locales de las comunidades. En el currículum chileno, esta posición utilitaria del patrimonio lo lleva a una visión estereotipada y caricaturizada de los bienes culturales y naturales heredados, utilizándolo como una herramienta que reproduce una idea de identidad nacional, que resalta la descripción de acontecimientos históricos ligados a la política y la economía desde la visión oficial del gobierno, justificando un relato oficial y controlado (Pagés y Marolla, 2018).

4.3. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LOS ELEMENTOS PATRIMONIALES

En cuanto a la aplicación didáctica, el patrimonio es abordado de manera conjunta como contenido, recurso y objetivo dentro de las actividades, así como de fuente de información para complementar, ilustrar o añadir información, del mismo modo en los tres niveles educativos y asignaturas analizadas este enfoque sigue siendo el mismo. Lo anterior también se ve reflejado y es coincidente con el análisis del patrimonio en textos escolares a nivel internacional (Fontal *et al.*, 2019; Cuenca *et al.*, 2011; Estepa *et al.*, 2011; Cuenca y López, 2014). En este sentido la forma de abordar metodológicamente el patrimonio tiende a perpetuar un discurso oficial careciendo de propuestas que permitan al estudiantado desarrollar actitudes interpelantes de lo que se enseña como patrimonio, que cuestione los discursos oficiales, así como de una creciente necesidad de metodologías activas que ayuden a descubrir lo multifacético del patrimonio y que promueva actitudes ciudadanas hacia procesos de patrimonialización.

Lo anterior podría deberse a lo que se ha develado en investigaciones en las que coinciden por un lado en que los profesores presentan una concepción simple, fragmentaria y reduccionista del patrimonio lo que estaría vinculado más a la simple percepción externa de los elementos patrimoniales que a éstos como elementos integradores de otros tipos de patrimonio, las causas de esta situación podrían deberse a una formación inicial deficiente respecto al conocimiento sobre el patrimonio y, en relación con el conocimiento sobre la enseñanza de dicho patrimonio, concretamente en la estructura y el diseño de las estrategias y propuestas educativas que conduzcan a una didáctica idónea. (Cuenca *et al.*, 2011; Cuenca y Estepa, 2007; Estepa *et al.*, 2008). Por otro lado, también existe evidencia que cuando los maestros de futuros profesores tienen un conocimiento del patrimonio logran el desarrollo y adquisición de competencias docentes y aprendizajes de calidad en sus estudiantes. (Domínguez-Almansa y López, 2017).

4.4. PERSPECTIVA DISCIPLINAR EN EL CURRÍCULO CHILENO

En los niveles educativos de educación infantil, educación primaria y secundaria (este último de primer y segundo año), el enfoque es básicamente unidisciplinar en función del área específica de conocimiento. En el año 2019 se inició un nuevo plan de estudios para ser iniciado en el año 2020 para tercero y cuarto año de secundaria, lo que favoreció la implementación de nuevas estrategias didácticas como el método de proyecto, lo que inyectó un matiz interdisciplinar.

No obstante lo anterior, en los niveles educativos analizados, persisten objetivos y contenidos patrimoniales de forma aislada predominando los contenidos conceptuales, eventualmente se aprecia una combinación entre contenidos conceptuales y actitudinales, principalmente en actividades relacionadas con la conservación del medio ambiente -sin presentarlo como patrimonio natural- y cuando se trata de contenidos afines a temas culturales y etnológicos, cercanos y locales al alumnado como fiestas, rituales, tradiciones y costumbres; los contenidos procedimentales son principalmente de observación de imágenes e indagación de fuentes.

En los recursos educativos el rol que se otorga al patrimonio básicamente es tratado como un elemento anecdótico para completar una información extra para el desarrollo de las actividades, pero no como un contenido sustancial del discurso pedagógico con relación

a herencia de bienes culturales y naturales de un territorio (Cuenca *et al.*, 2011; Ferreras y Jiménez, 2012).

Subcategoría: Los tipos de actividades y estrategias metodológicas se abordan desde una perspectiva técnica y utilitaria

En el recorrido analítico de los recursos educativos se puede señalar que el abordaje del patrimonio es trabajado al mismo tiempo como contenido y recurso educativo, tal como se aprecia en los siguientes ejemplos.

- Recurso Educativo: Cabo de Hornos: Cultura y naturaleza, territorio y patrimonio.
- Testimonio y relato de experiencias de vida de personas del pueblo yagán en torno al territorio y patrimonio: primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria. Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales.
- Recurso educativo presentación Power Point: Patrimonio Cultural de Chile Zona Norte, Zona Central y Zona Sur para segundo, quinto y sexto de primaria.
- Libro Mitos y Leyendas de Chile: quinto, sexto séptimo y octavo de Lenguaje y comunicación / Lengua y literatura.
- Libro Leyendas y cuentos indígenas de Hispanoamérica quinto, séptimo y octavo de primaria. Lenguaje y comunicación / Lengua y literatura.
- Libro Patrimonio poético de la Guerra del Pacífico: primero y segundo de secundaria Lenguaje y Comunicación /Lenguaje y Literatura.
- Proyecto: Feria comunitaria: voces de nuestra identidad (2020-2021) tercero y cuarto de secundaria el que es una propuesta de proyecto en integrado de asignaturas de artes, literatura e historia cuyo propósito es que el estudiantado elabore una interpretación histórica fundamentada en las fuentes recogidas, “dando de paso valor al patrimonio cultural local y reconociendo su aporte a la construcción de pertenencia al interior de dichos colectivos” (Mineduc, Currículum en línea).

Los recursos Didácticos en línea el tipo de actividades son abordadas con un enfoque marcadamente técnico que promueve el uso fichas de trabajo para completar datos y registro de observaciones de láminas así por ejemplo en Artes Visuales de primero de secundaria se propone la actividad “Reconociendo nuestro patrimonio arquitectónico” en la cual se utilizan diferentes imágenes de construcciones y se trabaja con preguntas que apuntan a imaginar y suponer lo que ocurre en el interior del inmueble, lo que desde un aprendizaje constructivista y crítico podría intencionarse a través de salidas al territorio; asimismo los recursos audiovisuales son preferentemente presentaciones en Power Point, videos y láminas para la observación, descripción y registro de lo que ven, estos recursos pueden ser usadas en todos los niveles educativos, pues se presentan como material transversal. En esta misma línea, las estrategias metodológicas se asocian a actividades dirigidas, pasivas y convergentes sin potenciar y favorecer un pensamiento analítico, creativo y crítico en el estudiantado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el ámbito curricular existe una presencia del patrimonio cultural de manera explícita e implícita en la mayoría de las asignaturas de educación primaria siendo en menor medida en educación secundaria e infantil. En este último se pueden identificar

contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera explícita en el núcleo Comprensión del Entorno Sociocultural, subyaciendo otros conceptos en otros núcleos. A su vez los marcos curriculares -en general de todos los niveles- presentan un enfoque curricular correspondiente a las racionalidades técnica en el que el patrimonio es abordado como objetivo, contenido y recurso educativo.

Respecto del enfoque del patrimonio se aborda desde un sentido de identidad muy vinculada a un patrimonio de tipo monumentalista, que honra a próceres de la patria con un fuerte énfasis conservador y patriarcal, así mismo, se aprecia un uso del patrimonio instrumentalista como una reliquia histórica, que mantiene un discurso historicista de identidad nacional, reproduciendo una perspectiva de identidad, más bien, homogénea, hegemónica y única.

Los tipos de patrimonio mantienen un relato clásico de lo cultural material e inmaterial, desde un enfoque excepcionalista, histórico y artísticos ligados a monumentos e inmuebles considerados y/o declarados patrimonios, generando discursos tradicionales y conservadores. Desde esta perspectiva si acercamos al estudiantado al patrimonio local material e inmaterial de manera contextualizada y situada se favorecería un aprendizaje significativo y contribuiría a la construcción crítica de la identidad personal y social (Pinto y Zarbato, 2017).

Consecuentemente con lo anterior el patrimonio cultural inmaterial se aborda desde una perspectiva que enfatiza lo folclórico, refiriéndose a fiestas y bailes nacionales que se deben conocer y aprender a bailar de forma mecánica, sin orientar hacia un conocimiento profundo de su origen antropológico. Esto debiera ser remirado, pues lo programas y recursos educativos debieran ser diseñados para lograr el principal propósito que estos tienen, que es concienciar y estimular el respeto, aprecio y sensibilización del patrimonio (Fontal y Martínez, 2018).

A nivel metodológico la transferencia al aula se evidencia de tipo verticalista, con escaso protagonismo del estudiantado y carente de experiencias de aprendizaje desafiantes y provocadoras que promuevan habilidades de tipo analítica y crítica, siendo enfáticamente un aprendizaje de tipo conceptual desde una postura academicista en la que, además se aprecia una desconexión entre las asignaturas de un mismo curso.

El enfoque instrumental, favorece un acercamiento superficial, anecdótico, transmisivo y reproductor de estereotipos y valores que alientan a una actitud acrítica de parte del estudiantado. En esa misma línea los recursos son utilizados como herramientas prácticas y complementarias.

En este marco, los desafíos estarían orientados a promover una política que integre la Educación Patrimonial en el currículo escolar interdisciplinariamente, de manera holística, renovada y socialmente crítica de los problemas y elementos propios de un territorio.

Lo anterior implica favorecer procesos de análisis crítico de lo que es considerado como patrimonio, favorecer ópticas locales a través de procesos participativos que promuevan acciones tendientes a la patrimonialización de los bienes culturales heredados.

Integrar la Educación Patrimonial y su Didáctica es un desafío a incorporar a través de experiencias y proyectos globalizadores en el currículo escolar, privilegiando enfoques interdisciplinarios dado que los bienes culturales favorecen la integración de conocimientos (Texeira, 2006).

La escuela como institución, es fundamental para reflexionar el patrimonio cultural como un bien público y social, que contribuye a una construcción y proyección de la

identidad nacional, por lo que abordarla con una mirada reflexiva, crítica y contextualizada territorialmente se constituye en una oportunidad para favorecer una formación ciudadana activa, cuestionadora de discursos hegemónicos que resaltan una identidad homogénea que reproduce discursos y enfoques oficiales.

En Chile existen investigaciones y prácticas en Educación Patrimonial y su didáctica, siendo una preocupación y eje investigativos preferentemente desde las áreas de Historia y Ciencias Sociales a nivel de educación superior para la enseñanza de esta en Educación Básica y Media. Lo anterior nos interpela y desafía a generar mayor investigación, propuestas y prácticas educativas que integren el patrimonio en todos los niveles educativo desde un enfoque interdisciplinario, socioconstructivista y crítico en el currículo escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aroca, C. y Maturana, C. (2019). Ciudad educadora: didáctica del patrimonio cultural de los derechos humanos desde una perspectiva controversial. Orientaciones metodológicas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente en el contexto curricular chileno. *Revista Sophia Austral*, (23), 81-105.
- Aroca, C. (2006). *Educación patrimonial: la ciudad educadora como fuente de contenidos integrados: una propuesta didáctica globalizadora*. Tesis de Magíster, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile.
- Ballart-Hernández, J. y Tresserras, J. (2001). *Gestión del patrimonio Cultural*. Barcelona: Ariel Patrimonio.
- Berrios, A., Tessada, V. y Gallegos, F. (2020). Propuestas para un modelo de educación patrimonial en la formación inicial docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, (26) 1-17.
- Cambil, M. y Fernández, A. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En: M. Cambil y A. Tudela (Eds.), *Educación y Patrimonio cultural. Fundamentos, Contextos y Estrategias Didácticas* (pp. 27-45). España: Pirámide.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En: B. Aisenberg y S. Alderoqui (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones* (pp. 1-17). Buenos Aires. Paidós.
- Cuenca, J. y Estepa J. (2007). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional docente: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, (61), 85-98.
- Cuenca J. y López. I. (2014.) La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 26(1), 19-37.
- Cuenca, J., Estepa J. y Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, (5), 45-58.
- De La Jara, I. (2014). *Infancia y patrimonio: los objetos queridos*. Chile: Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Domínguez-Almansa, A. & López Facal, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 49-68.
- El-Sahili, L. (2013). *Psicología Social*, Editorial Helénica, Guadalajara, México.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education* 24(8), 2095-2107.

- Estepa, J., Ferreras, M., López, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultad y propuestas. *Revista de Educación*, 355(037), 573-588.
- Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. (2012). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación* (361), 591-618. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Tercera edición, Madrid: Morata.
- Fontal Merillas, O. (2018). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 415-436.
- Fontal, O. y Martínez, M. (2018). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 69-89.
- Fontal, O., García, S., Ceballos, B., Arias, y Arias. (2019). Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: Construcción y calibración de la escala Q-Edutage. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)* 1(24), 31-38.
- García, Z. (2014). Espacios que construyen ciudadanía: La educación patrimonial en la gestión del patrimonio cultural desde América Latina. *Revista América Patrimonio*, 13, 172-180.
- _____. (2015). La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica. *Revista Muesca*, (14), 58-73.
- García, A., y Herranz, A. (2016). Integrando la perspectiva de género en la enseñanza y difusión del patrimonio. En: C. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir La Alteridad Desde La Didáctica De Las Ciencias Sociales: Educar Para Una Ciudadanía Global* (pp. 343-352). Universidad de Las Palmas y AUPDCS. España: Entinema.
- Garretón, M. (coord), (2003). *El Espacio Cultural Latinoamericano. Bases para una política cultural de integración*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*. (10), 123-144.
- Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37.
- Gutiérrez, P., Jara, D., Maturana, C. y Villagrán, A. (2015). Etnógrafos escolares: descubriendo el patrimonio cultural inmaterial del Gran Valparaíso. VI Congreso Educación, Museos y Patrimonio, 122-135. Comité de Educación y Acción Cultural, CECA- ICOM. Chile.
- Ibarra, M., Bonomo, U. y Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena. *Revista Polis [En línea]*, 13(39), 1-14.
- Ibarra, M. & Ramírez, C. (2014). Educación patrimonial en Chile. Una propuesta para el desarrollo de la identidad local. *Revista América Patrimonio*, (6), 37-47.
- Manreza, N. & Aroche, A. (2018). La Educación Patrimonial en el primero y segundo años de vida. En: J. Arboleda (Ed.), *Libro de investigación: Educación y Pedagogía* (pp. 187-199). REDIPE, Cuba.
- Marsal, D. (2021). *Hecho en Chile. Reflexiones en torno al patrimonio cultural*. Vol. 2, Mis Raíces, Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile.
- Ministerio de las Culturas las Artes y el Patrimonio. (2021). Estudio de monumentos públicos a mujeres en capitales regionales de Chile.
- Montanares, E., Muñoz, C. y Vásquez, G. (2018). Educación Patrimonial para la gestión del patrimonio cultural en Chile. *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 34(87), 1370-1390.
- Monteagudo, J. y Miralles, P. (2014). *Utilización didáctica del patrimonio mediante salidas escolares. Los niveles de Bachillerato COU en la Región de Murcia*. Saarbrücken: Publicia, Alemania.
- Oriola, S. (2019). Patrimonio y Educación Patrimonial en el Marco Legislativo de la Educación Primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado* 23(3), 535-553.

- Pagés, J. y Marolla, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia y Memoria*, (17), 153-184.
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación En La Escuela*, (101), 48-57.
- Pinto, H. y Zerbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 203-227.
- Sáez, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile*. Tesis Doctoral, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, España.
- Solari, A. (2011). Algunas reflexiones sobre el problema de los valores, la objetividad y el compromiso en las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, 34(2), 181-199.
- Teixeira, S. (2006). Educación Patrimonial: Alfabetización Cultural para la Ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 133-145. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>

INVESTIGACIONES

Aproximaciones a una pedagogía del juego como perspectiva crítica en y con los sujetos

Closeness to pedagogy of the game
as critic perspective in and with the individuals

Viviana Soto Aranda^a

^aUniversidad de Chile.
viviana.soto.a@uchile.cl

RESUMEN

Este artículo aborda el juego como fenómeno existencial, su objetivo es develar sus distinciones y contribuciones para el desarrollo del sujeto. Desde una revisión bibliográfica delimitada en obras de pensadores y referentes de diversas áreas del conocimiento, el artículo analiza el valor del juego, sus aportaciones al desarrollo humano. Se concluye que el juego en tanto libertad permite descubrir el sentido de lo que somos, terreno fértil de construcción significativa e histórica. La relación juego y sujeto es indisoluble y da sentido a la existencia; dicha presencia es trasgresora, el juego busca transformar la vida, siendo su proceso y construcción pedagógica, un elemento virtuoso. En una pedagogía que piensa y se piensa desde el sujeto, el juego hace latente las resonancias de búsquedas concretas de sentido que dan paso al sujeto lúdico en anunciamiento de la creación, acción y argumentación de la vida; referente para una pedagogía emancipatoria.

Palabras clave: juego, individuo, pensamiento crítico, pedagogía crítica, conocimiento.

ABSTRACT

This article addresses the game as an existential phenomenon, its objective is to reveal its distinctions and contributions for the development of the individual. From a bibliographic review delimited in works by thinkers and referents from various areas of knowledge, the article analyzes the value of the game, its contributions to human development. It is concluded that the game as freedom allows us to discover the meaning of what we are, a fertile ground of significant and historical construction. The game and subject relationship is indissoluble and gives meaning to existence; This presence is transgressive, the game seeks to transform life, being its process and pedagogical construction, a virtuous element. In a pedagogy that thinks and is thought from the subject, the game makes latent the resonances of concrete searches for meaning that give way to the playful subject in announcing the creation, action and argumentation of life; reference for an emancipatory pedagogy.

Key words: game, individual, critical thinking, critical pedagogy, knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

El juego es una actividad inicial en la vida de toda persona. Tiene implicaciones en la existencia del ser humano porque como fenómeno fundamental existencial, se hace presente en nuestra vida y transita en ella en diversas formas.

El juego cuenta con un carácter atrayente, es posible constatar la soberanía de la actividad lúdica en la emergencia misma de la cultura porque el juego, imprime movimiento a la existencia, de ahí que transforma, enfrenta y reúne, características propias de la vida. El juego se instala con energía y viveza, en la niñez: placer, alegría y creatividad; como actividad que se deja reposar hasta a veces en el olvido en la adultez. El sentido profundo de una actividad vital como es el juego es hacer de la vida una belleza, como carácter de contemplación creadora permite transitar a un mundo de virtuosidad y valoración a la subjetividad. Para Platón hecho notar por Huizinga (1972) nos señala que: "la vida debe ser vivida, y hay que sacrificar, cantar y danzar jugando ciertos juegos para congraciarse a los dioses y conseguir la victoria" (pp. 250-251). El vivir la vida parece sugerente, un nuevo carácter, éste, vital, expresivo y sugerente con que el juego crea su propio mundo irreal y real.

En este juego se ha querido estar. Invitar al juego, iniciales recuerdos se remontan a nuestra infancia y capturan escenas lúdicas cargadas de inspiraciones y sentidos de una experiencia, en la que en cada recuerdo se van develando nuevas sensaciones de vivencias de este mundo real e irreal. De esta manera, y a partir del siguiente tejido argumentativo, se pretende dar a conocer y comprender el juego como una actividad fundamental para el ser humano. En este sentido, pensar y proponer el juego desde la niñez cobra un sentido profundo, porque su condición de sujeto muchas veces se ha visto fragmentada. En relación a esta idea, se busca la educación que respete la condición humana, la que promueve prácticas pedagógicas con sentido valorativo al sujeto y a su posibilidad de acción. Desde esta idea, el juego aparece como pilar fundamental que busca una promoción de creación e integración del pensamiento y conocimiento en búsqueda del bienestar individual y colectivo como práctica de los derechos y deberes democráticos, que permitan y a partir de esa construcción, humanizar y humanizarnos.

El juego busca convocar al encuentro, la realidad de exilios de un estar armonioso en el mundo y que con posibilidad creativa en la acción, interpela y compromete. De este modo el juego será vivenciado y significado para lo cual nos daremos permiso de invitarlo para ser recreado, comunicado y reflexionado. Así, es plausible hablar de juego el cual, su campo, atraviesa un sin número de ámbitos y áreas del conocimiento. El juego busca convocar al encuentro, la realidad de exilios de un estar armonioso en el mundo y, con posibilidad dándole un carácter multidisciplinar; esta característica permite establecer posibles relaciones, como que si la palabra jugase ella misma con su entorno, yendo de un lado a otro configurando su identidad. En este recorrido se hace presente el juego y se escribe justamente para abrirlo, como posibilidad de buscar, encontrar y volver abrir; de esta forma concientizar la existencia de una diversidad en que no todos podemos ir a estos encuentros por el simple hecho de que nuestras vidas restringimos el jugar, colonizando sin sentido, nuestro mundo de la vida.

En esta realidad diversa y compleja, el juego reconoce su valor intrínseco. Desde esta comprensión le invitará con su movimiento constante e imaginación, así y de manera alegórica, las palabras se tomarán de las manos y anunciarán el paso de las ideas.

Este trabajo es el desarrollo de una revisión bibliográfica con miras a contribuir a la discusión teórica-conceptual del juego, que sin pretender convertirse en una revisión exhaustiva, sí se realiza una delimitación desde una perspectiva analítica de diversas disciplinas como la filosofía, psicología, biología, pedagogía, la literatura, la historia, el psicoanálisis; ámbitos del conocimiento que ofrecen al juego análisis y aportaciones teóricas. La estrategia de búsqueda fue posicionar a algunos referentes de diversas disciplinas que han marcado un aporte distintivo al conocimiento del juego. Las fuentes elegidas fueron principales obras de autores recuperando información para el propósito de este trabajo; así la lectura de los antecedentes bibliográficos, permitió dar sustento para discutir sobre las perspectivas y dar los significados, y el posicionamiento del juego buscando responder la pregunta ¿qué elementos distintivos devela el juego y su relevancia al sujeto? De este modo, y con el objetivo de develar esas distinciones del juego y sus contribuciones al sujeto, se configurará este trabajo en distintos trazos argumentativos sobre su etimología, significados, y diálogos con el sujeto político y la pedagogía crítica. Es un andar manifiesto del juego para una realidad en que su posicionamiento pedagógico insiste y resiste como referente sustantivo, político reivindicativo y humanizador.

2. EL JUEGO EN PERSPECTIVAS

Al hablar de Juego surge el interés de ampliar las perspectivas de su abordaje. Desde aquí se comenzará a comprender su propia enunciación. Un primer acercamiento será por su etimología, para luego entrar en como éste es posicionado en las disciplinas que lo anuncian otorgándole atributos. De igual modo, se ampliará en el significado del juego para ir a su rescate en dirección hacia el sujeto político que lo anuncia y enuncia.

2.1. EL JUEGO, Y SU ETIMOLOGÍA. ALGUNOS ALCANCES

Para hablar de juego cabe hacer su distinción etimológica. Su acepción del latín *iocusi* (gracias, broma, chanza, pasatiempo, diversión); *ioci*: juegos, diversiones del latín y la función lúdica que abarca el campo del juego. *Ludus*, *ludere* de donde deriva *lusus*; *iocus*, *iocari* (chiste y broma), (Huizinga, 1972). La base epistemológica del *ludere* se halla en el campo de lo no serio, el simulacro, la burla. *Ludus ludere* como concepto general de juego, “abarca el juego infantil, el recreo, la competición, la representación litúrgica y teatral y los juegos de azar”. (Huizinga, 1972, pp. 52-53). Del anglosajón “plega”, *plegan* es la procedencia del término en inglés *play*, *to play*, señala también su procedencia: movimiento, rápido, gestos echar mano. Nietzsche (1885) en *Más allá del bien y el mal*, da fuerza en sus palabras a la importancia del juego en tanto un acto serio, maduro de un niño y acaso “el *hombre viejo* vuelva a tener entonces necesidad de otro juguete y de otro dolor, - ¡siempre todavía bastante niño, niño eterno!” (Nietzsche, 1885, p. 24). Caillois (1986), señala que “Los juegos no son reglamentados y ficticios. Son más bien reglamentados o ficticios” (p. 39). El juego es esto y lo otro, en su división de cuatro grupos el azar, la competición, el simulacro y el vértigo y los posiciona en dos dimensiones referidas a la diversión, a lo turbulento, improvisación, y expansión; y, en otra esfera, en la disciplina, lo imperativo, que exigen esfuerzo, destreza e ingenio (*ludus*) (Morillas, 1990). Las lenguas románicas han usado ampliamente *iocus*, *iocari* ampliando su significado al terreno del jugo y el jugar, postergando *ludus*, *ludere*.

2.2. EL JUEGO EN LAS DIVERSAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO

A lo largo de la historia, el juego ha sido nombrado dando surgimiento a varias acepciones y a su significado, en contribución a la discusión y valoración conceptual, desde diversas esferas disciplinares. Así, desde la filosofía, se busca comprender su realidad, su relación con el ser y el conocimiento, pues y desde siglos atrás, Platón en el libro VII de la *República* sobre educar a los hombres precisa que el juego es lo no coercitivo y al igual que Aristóteles al ocuparse de la educación para el hombre y por el hombre, dejan visible la presencia del juego para el niño y el adulto. Desde el Arte, Pieter Bruegel (1525/30-1569) hace varios siglos atrás, nos deja en su obra que el juego se toma la ciudad. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), en su obra *Emilio* (1762), rescata el valor del juego como posibilidad para entender el mundo (Montero, 2007). Nietzsche (1844-1900), en su destacada obra *Así Habló Zaratustra* (1885) señala que en el hombre auténtico hay un niño que quiere jugar. Heidegger, destaca el carácter intrínseco del juego. (Monroy, 2015-2017). El juego goza de un potencial, el filósofo Hans-Georg Gadamer (1900-2002) releva que el juego se hace, se desarrolla, nadie que juegue es retenido porque el juego es pura realización del movimiento. Desde la Psicología, Piaget (1896-1980) se refiere al juego como una manifestación o nivel de conducta de la asimilación de toda realidad y en relación a las estructuras del conocimiento y en ellas expresadas las tipologías de juego. Lev Vygotski (1896-1934), psicólogo ruso, hace hincapié al juego como un elemento crucial para el desarrollo y aprendizaje del niño, de este modo, como actividad principal. destaca el valor del contexto social y la cultura como este contribuye al proceso de aprendizaje del niño y la niña relevando los juegos sociodramáticos, dando al juego, su atributo social y cultural. Del Psicoanálisis, Sigmund Freud (1856-1939), introduce el análisis del juego en su teoría de la personalidad. De la misma corriente disciplinar Winnicott, D. (1896-1971), aborda la concepción del juego como origen de la experiencia cultural y su entendimiento en la “*preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño*” (1992, p. 76). Friedrich Fröbel (1782-1852), pedagogo, en su libro *La Educación del Hombre*, plantea que el niño mientras juega entra en contacto con el mundo para comprenderlo (Heiland, 1993); Gabriela Mistral (1889-1957), profesora, escritora y premio nobel de literatura en su obra literaria anuncia el juego incesante de los niños y niñas, un valor que muestra la alegría, belleza y el legítimo juego en la vida infantil. El Teólogo, pedagogo y psicoanalista Rubem Alves (1933-2014) y su libro *Teología como Juego* (1982), nos invita a dar pesar una vida lúdica, relevando que el juego no produce objetos, produce placer. Desde la Historia, Johan Huizinga (1872-1945) en su libro *Homo Ludens* (1972) sostiene la función social del juego; y en perspectiva del campo de la biología y filosofía Humberto Maturana (1928-2021), nos releva el valor constitutivo del juego como fundamento de lo humano, el cual está en el hacer relacional. Y en trayectos artísticos contemporáneos, el artista visual y educador Javier Abad (2008) nos habla de la libertad del juego y su inscripción en el cuerpo como fuente de conocimiento.

A partir de estas diversas áreas del conocimiento, es plausible develar el valor insustituible en el desarrollo humano la presencia atrevida y audaz del juego, el cual aparece como eje central para su crecimiento en un mundo de relaciones, creaciones y expresiones; invitando a involucrarse en él, desde la exploración y el conocimiento de sus aportaciones, las que cobran sentido y sustento para una pedagogía pensada en y con los sujetos. En ésta y su camino comprensivo, a continuación profundizaremos en esos significados vitales del juego.

2.3. SIGNIFICADO Y SIGNIFICANDO EL JUEGO

El juego en perspectiva histórica y disciplinar ha tomado un camino especial y es que desde diversas épocas ha sido nombrado y significado como parte del fundamento humano. Sus trazos van desde la libertad, la vida plena, creativa, sensitiva. El carácter de libertad propia del juego, se ve limitado cuando este es por mandato. El juego en tanto utilidad, es una petición que limita toda libertad. En tal sentido, Huizinga (1972) nos refiere al juego como una actividad libre; "el niño y el animal juegan porque encuentran, gusto en ello, y en eso consiste precisamente la libertad [...] el juego es libre, es libertad" (p. 20). En esta idea de libertad el hombre es un ser libre, nos refuerza Paulo Freire. La libertad del hombre posibilitará integrarse al mundo, y de este modo, si el hombre es un ser libre y el juego es una actividad libre se da una dialéctica, perfecta. El hombre al jugar es libre, su libertad será el juego, en éste se inscribe la biografía del cuerpo en su expresión más profunda (Abad, 2008, p. 168). El juego traspasa límites biológicos o físicos, es una función de sentido "en el juego -entra en juego- algo que rebasa, el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital" (Huizinga, 1972, p. 12). El juego alberga un sentido, en él mismo se revela la presencia de un elemento inmaterial. El juego transmite vida y transforma el espacio, esa actitud de transformación va más allá del espacio del cuerpo. Toda objetividad no posiciona al juego como mero recurso, sino, como un modo de pensar la vida, así el juego se crea y es libre en tanto finalidad, a partir de él podemos alcanzar lo que deseamos. De este modo, el juego y desde lo político, nos hace sentir que somos cuerpo con memoria, un territorio de huellas e interacciones escritas que se dejan expresar, sentir, vibrar y emocionar. El juego se presenta como movimiento, aparece y desaparece, por tanto, es efímero y es así como se despliega y construye el mundo infantil y del adulto. Esto quiere decir que en el juego hay momentos esenciales, uno el caos y una nueva realidad, un nuevo orden. El caos es inseparable para el niño porque el juego como un acto de posibles riesgos lo conducen a desestabilizar ese orden, de este modo podemos decir que el juego es dualidad.

A pesar de todo lo visible, el juego es inasible, señala Huizinga (1972), no se deja atrapar y si lo hace deja de ser libre. El niño y el espacio vacío que encuentran, lo hacen no vacío y luego vuelve un vértigo de movimientos, vuelve el caos, y luego la calma. Sucesos o acontecimientos donde su creador no tiene control absoluto sobre el resultado final y termina sin ser previsto. El juego en tanto libertad nos va interpelando en nuestros modos de actuar.

De esta manera ahora ya los objetos son otro significante, así para Alves (1982), el juego: "No es nada menos que una expresión de la búsqueda interminable de un mundo. Búsqueda que opera todas las operaciones del ego, en el juego, el amor declara abolidas las leyes de la realidad, las reconstruye según los modelos que los deseos sugieren a través de los sueños y fantasías" (p. 35).

Lo peculiar del juego es que nos lleva a otro "estar" temporal, escapando de la vida corriente dice Huizinga (1972), para llegar a una actividad de tendencia particular en la que se sabe qué hace "como sí". En esa temporalidad lo que pueda parecer "pura broma" pasa a ser de la mayor seriedad, y en ese transitar se presenta el juego. Lo que pueda ser en un inicio una experiencia secundaria toma el carácter primario, en ese tránsito nos dejamos ser. Los niños y niñas en los juegos de hacer "como si" se dejan absorber y ya es lo "en serio". Encontramos esta característica en un ilustrativo ejemplo que nos

expone Huizinga del padre que saluda a su hijo, éste sentado en una primera silla de unas cuantas que le siguen en fila, le dice que no lo bese porque los coches pensarán que no es de verdad. Este atributo del juego nos hace oscilar, en un ir y venir una actividad desinteresada, por tanto, fuera de una racionalidad cuyo fin sea la satisfacción directa de nuestros deseos y necesidades. Al respecto, Winnicott (1992) hace la distinción "el niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones" (Winnicott, 1992, p. 76). La complicidad del juego es el tiempo y el espacio en que se ejecuta; el juego implica movimiento y desenlaces; se está en constante ir y venir, en ese movimiento incesante deja una huella, un acto que puede ser repetido porque queda en el recuerdo y transmitido como creación, como forma cultural. El juego es repetición y por tradición se transmite, no hay un tiempo determinado para repetirlo. En esta idea, Freire (1971) señala, "El hombre heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones así mismo, discerniendo, trascendiendo se lanza a un dominio que le es exclusivo: el de la historia y la cultura" (p. 31). El hombre no es un ser pasivo y el juego, en que rigen determinadas reglas, le sirve para la ejecución de una acción; el juego crea orden y ese orden, se prepara delimitando su campo, Huizinga (1972) habla de campo estético, por lo que el juego busca armonía y presencia política en todas sus formas. Los elementos del juego y que corresponden al dominio estético ya sea de tensión, equilibrio, oscilación, contraste variación, traba, liberación y desenlace; oprime y libera; arrebata, electriza y hechiza. De esta forma "el juego constituye dos cualidades: ritmo y la armonía" (Huizinga, 1972, p. 23). Así, se apela al significado de juego en sentido estricto y formal haciendo ver que palabras que designan juego, su significado, abarca un vasto campo. El juego inherente a cada cultura, es entendido como aquello que emerge del hombre para jugar y adoptar una actitud lúdica. Del mismo modo Gadamer (2002) afirma que: "el juego es una función elemental de la vida humana, hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico" (p. 66); esta consistente idea nos dice que la actividad lúdica permite la construcción del conocimiento a partir de la experiencia vivida en él. En un mismo sentido, esta capacidad de adoptar una actitud lúdica toma forma, si se considera que el pensamiento y el lenguaje están implicados dentro del juego; porque si no hay juego, no hay posible comunicación, no hay creación. El juego en la obra de Gabriela Mistral es destacable, en *Tala* hace entrever que el juego es la búsqueda de algo escondido, al movimiento del juego que da sentido y valor a los acontecimientos de la vida; éste aparece como un elemento vital al señalar en el poema *El Maíz* "Por bocado de Xóchitl, madre de las mujeres, por que el umbral en hijos y en danza reverbera se matan los mexitlis como Tlálocs, que jueguen y la piel de Anáhuac de escamas resplandece" (p. 396). Ese movimiento del juego es presencia que va y viene, "Ley vieja del maíz caída no aparece, y el hombre del maíz se juega, no se pierde" (p. 399). El juego es palabra anunciada, es poesía, es ronda en la obra mistraliana.

El lenguaje representado por el juego no es idéntico, pues no posee siempre las mismas formas. El juego al ser expresado de diversas maneras, trae como consecuencia una diversidad del lenguaje. El juego es una actividad libre, "que se separa de un espacio y tiempo corriente, de este modo aparece incierto, se deja a la iniciativa, sometido a una nueva legislación inmerso en lo que aparece como irreal" (Caillois, 1986, pp. 37-38). Esto deja una condición de incertidumbre, irrealidad e imaginación que se circunscriben y matizan en la visión de juego.

Lo que está en juego se anuncia como actividad no productiva (Alves, 1982), los niños al jugar no producen objetos, hay una producción que trasciende y es que el niño en su propio juego produce placer. Maturana (2003) en *Amor y Juego* nos señala que: "No podemos describir el sentir que hace del vivir en el juego, un aspecto central del bien-estar que queremos conservar en nuestro vivir" (p. 224). Lo mismo plantea en la experiencia de vivir en el amor; "las connotaciones de esa experiencia constituyen el fundamento y guían el curso del vivir" (Maturana, 2003, p. 224). El juego construye el archivo imaginario, todo se aúna en un relato que se presenta y representa al jugar; éste es algo peculiar que no se le puede ignorar. En el acto mismo de jugar es donde experimentamos las emociones del juego; en él las ideas construyen mundos internos y externos, las ideas se confunden porque cuando se juega, nos damos a conocer. Parafraseando a Freud, develamos nuestras pulsiones, nuestros deseos y anhelos; de este modo, el juego permite construir y exponer un relato. Al respecto, Alves (1982) expresa: "Los niños saben que son ellos mismos quienes asumen los papeles y que escriben los libretos. Por eso son libres de inventar y buscar salidas nuevas. Continúan siendo dueños del mundo de los juegos que su imaginación creó. Por eso no hay nadie que los obligue a jugar el juego de ayer" (p. 37).

Así, el juego como actividad natural del hombre es expresión de libertad en un marco espacial y temporal, una nueva legislación, el goce, su carácter creador imaginativo, narrador, convergen en la idea de crecimiento humano, de comprensión de la realidad, de potenciación y enriquecimiento. De este modo, el juego se proyecta en la vida, no hay que dejarlo situado en el niño por el simple hecho de develarse en ellos la forma natural de interactuar; el juego es nuestra actividad natural, aspiramos con él a construir y construirnos.

2.4. EL JUEGO Y SU TRAYECTO HACIA EL SUJETO POLÍTICO.

La obra de Pieter Bruegel "Juegos de niños", (ver Figura 1), nos merece un comentario. Los juegos reflejan las costumbres y tradiciones culturales de la época del siglo XVI, los cuáles y en tanto múltiples, cada juego libre y creativo se hace único. El juego expresado en movimiento, y libertad se manifiesta en movimiento incesante, así se posiciona en el espacio público, ahí se anuncia y expresa y recorre toda la ciudad. El juego parece estar en una puerta de entrada y salida a la imaginación, a la representación, al jugar "como sí" donde cada espacio es jugado, y la ciudad que parece vestida de fiesta y gozante, se deja disfrutar, así se presenta el juego. El juego aparece en un espacio acordado con reglas de un mundo diferente. El juego en un aparente desorden, no pretende detenerse. Bruegel en el siglo XVI anuncia que los niños se tomaron lúdicamente la ciudad.



Figura 1. "Juegos de niños". (Pieter Bruegel, 1560).

El juego en el espacio público le da un carácter político consistente. El juego trasgrede toda normalidad instituida y vehicula un accionar en la búsqueda de cambios y posicionamientos de la infancia, con todas sus potencialidades develando contenidos de goces matizados, espacios de contemplación de disfrute y de reconocimientos de la subjetividad infantil, propicia para sucesivas motivaciones. Los juegos nos revelan vivencias incesantes, de niños y niñas que se sienten parte de sus propias reglas en protección y protagonismo. Desde este hacer, si bien se puede relevar la presencia de la acción, hay por, sobre todo, sujetos en acción, que rompen con parámetros de lo instituido y devela recuperar los sentidos. Los juegos apuestan a la escucha de toda cotidianidad, la escucha de la experiencia, su relato y memoria; esto lleva a recuperar el sentido ético y profundo de la niñez, sujetos de acontecimientos trasgresores. De esta manera el juego congrega y busca contribuir a una mejor comprensión del mismo y del mundo. Será preciso, por tanto, facilitar la acción del juego, desde un ser y hacer dialéctico que va generando y embistiendo de conocimiento a la vida; de esta forma su resonante voz y acción se reviste de un carácter emancipatorio.

3. PEDAGOGÍA EN PERSPECTIVA CRÍTICA: NOCIONES DEL SUJETO EN JUEGO

La pedagogía desde una perspectiva crítica y del sujeto, está íntimamente relacionada con la teoría que va a contracorriente de todo lo tradicional y ahistórico. Magendzo (2003), señala que en la teoría crítica, con el trabajo de Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse,

Habermas, se estaba interesado en una sociedad más justa, relevando al sujeto y el ejercicio de su emancipación. Se anunciaba que toda forma de pensar hay que devolverla a su historicidad. El hombre transforma la naturaleza y al transformarla queda transformado. Se tratará por tanto, de asumir procedimientos dialécticos, de una pedagogía dialogante de reflexión y acción (Freire, 1971); una praxis que permita develar las fisuras de lo instituido en todo proceso formativo y hacer de este modo un currículo con un proceso instituyente; por lo que se requerirá de escenas y escenarios didácticos, de práctica reflexiva, consciente y crítica en el ejercicio del educar-nos.

3.1. CONSIDERACIONES A LA NOCIÓN DE SUJETO PARA UNA PEDAGOGÍA DEL JUEGO

¿Por qué detenernos en el sujeto?, ¿a quién potencia el juego?, ¿y el juego cómo y desde quién se crea y recrea? Esta noción de sujeto desde diversas perspectivas teóricas pone en discusión ideas convertidas en elementos imprescindibles para explicar y entender a qué nos referimos cuando hablamos de sujeto.

Schütz (1993) plantea que el sujeto determina el conocimiento sobre una realidad que existe, eso no solo vale para el conocimiento, sino para la realidad, todo lo que existe es para una conciencia. Todos los objetos son para esa conciencia, por eso volver a las cosas mismas es acceder a la realidad en sí, que está en la conciencia. Husserl (1982) se preguntarán por qué hay que volver a las cosas, porque lo que observamos es la construcción, no es fenómeno puro, al observar la unidad y establecer unidades depende del sujeto, éste lo ordena y observamos este mundo ordenado, y se pregunta cómo las cosas se presentan; esa conciencia trascendental está lejos de la particularidad no podemos acceder ellas. Cada uno es conciencia individual y trascendental, pero solo vemos la individual, categorías como forma, color; así Husserl pretende llegar a la conciencia trascendental que nos permite que una realidad inconexa se transforme en significado, eso es volver a las cosas mismas, nosotros observamos los objetos ya categorizados, lo que nos dice es observar antes de la categorización. Con el método fenomenológico nos permite colocar el mundo en suspensión, la actitud natural. Para acceder al fenómeno necesito eliminar toda posibilidad de juicio, este se pone en suspensión para generar la conciencia trascendental, el mundo dado lo pone en suspensión.

El sujeto no entendido como individuo sino, como conciencia permite y es redacción de subjetividad. En tal sentido, no es posible pensar el mundo sin la conciencia, la se centra en el contenido del pensamiento que proviene de una relación con la realidad. En el pragmatismo el contexto tiene relevancia y da lugar a la creatividad. En Peirce (1988) la acción es una forma de pensar, metodológicamente es una forma de abordar objetos, conceptos. Pensar el pragmatismo tiene que ver con la importancia del planteo de Darwin, los seres humanos evolucionamos y nos adaptamos al medio, en este sentido, hay una relación de proceso y de cambio. Es decir, los seres humanos evolucionamos con el contexto, con la interacción; yo aprendo, genero conocimiento porque me relaciono con el mundo. En esta misma línea el pragmatismo estudia la acción y la conciencia, preocupándose de la acción del individuo desde la subjetividad, en este sentido no hay estructura que la determine, no hay una centralidad en la estructura, sino está en el individuo, es la acción humana como acción creativa y esa acción humana depende del contexto en el sentido que está situada, de ahí la importancia de la experiencia y el contexto práctico.

El planteo de Peirce, es que generamos conocimiento a partir de la realidad, éste siempre emerge de la relación con la realidad y guía nuestra acción. La acción humana

depende del contexto, a partir de la realidad actúo y genero conocimiento. Y en este sentido el pensar no es algo dado, yo aprendo porque me relaciono con el mundo. En esa relación amplío conocimiento, desarrollo mi racionalidad, aprendo. La acción está posibilitada por el conocimiento a partir de la realidad de los hechos de la experiencia. Dewey (2000) releva que el conocimiento (la verdad) está en la realidad, pero este conocimiento se construye con la participación activa en el mundo, el autor denota así la supremacía del sujeto activo. En concordancia, con Peirce atribuye la construcción de conocimiento a partir de la realidad, y es en interacción con la realidad donde hay una actividad de significación del sujeto.

Si pensamos en una relación entre acción, conocimiento y realidad, se puede decir que es armónica, conversan entre sí estas ideas y cobran sentido; generar conocimiento permite contrastar la realidad, hay acción activa y creatividad del sujeto. Las modernas filosofías del sujeto desde Descartes, Induni (2008) tomadas por Kant bajo la noción de un sujeto trascendental, moral, autónomo, y las nociones de sujeto abstracto, profundizada por la ilustración que pusieron la razón humana como fundamento y centro del conocimiento y realidad, tenían como propósito quitar el miedo a los hombres, superar el mito. Al superar el mito logramos la autonomía y emancipación, su crítica en Horkheimer y Adorno (1998) en el s. XX, es que el progreso nos ha llevado a que ocultemos la barbarie, la dominación. Se refuta haciendo crítica a las aceptaciones que separan de la sociedad y de la realidad establecidas por la división del trabajo y las diferencias de clase, subordinando la acción humana a la búsqueda racional de los fines. De ahí que el sujeto del pensamiento crítico se posiciona, el esfuerzo es hacerse consciente y cognoscente a la vez. Los hechos no son cosas aisladas estos se comprenden en sus variaciones. Sartre (2003) rescata al sujeto que aparece subyugado por las estructuras, donde otros anunciaban su muerte, a él le interesaba qué hacía el sujeto con las estructuras de dominación. Este interés es a la vez crítica a la despersonalización y la cosificación de sociedades provocadas por el consumo y el control tecnológico, la excesiva normatividad y control, la manipulación de las conciencias y por ende la alienación del sujeto, cuyas implicancias es el rechazo por la subjetividad de la conciencia. En Foucault (1987), existe un reto y este hace visible la fuerza de hacer irreplicable las formas de dominación; es necesario cuestionar la política lo que exige a la vez un trabajo de reflexión que desentierre las «racionalidades» que operan en supremacía en lo social y que niegan las formas de subjetivación. Para el autor, y en el ejercicio de las prácticas de libertad, es necesario introducir la noción de dominación. El estado de dominación no se corresponde al poder, mejor dicho, a las relaciones de poder, el estado de dominación imposibilita la existencia de relaciones inestables, no permite su actuación y modificaciones. En la teoría de la formación del sujeto en Foucault (1987) el poder aparece como estructuras dinámicas y productivas, siendo el punto de partida la noción de poder en la que el sujeto surge como un efecto ambivalente del poder: lo subordina y lo produce. Así mismo, el sujeto que se logra distinguir en Butler (2004) no sólo depende del poder para su existencia, sino que éste constituye la condición misma de su reflexividad entendida como formación y funcionamiento de la conciencia. Se puede decir que el sujeto se hace sujeto en tanto hace consciente las posibilidades del poder.

El sujeto implica reconocerse en la construcción de su realidad, en un entramado de tejidos, que significan su propia acción, una realidad inconexa de Husserl (1982) en significado sin categorización nos abre ese camino. En ese reconocimiento el sujeto se juega y juega en un texto de espíritu lúdico haciéndolo vivir una experiencia liberadora, aunque si bien, en el juego se establecen normas y la estructura es determinada no

impuesta, existe de igual modo; en el juego se posiciona un cierto orden, pero en la propia experiencia humana.

Desde este entramado el juego interpela nuestro actuar y en los posicionamientos de nuestros propios relatos de vida. De este modo, el sujeto y el juego aparecen imbricados. Esta experiencia que se sitúa en lo histórico y político, aparece en disputa, mostrando y tensionando a la vez, al sujeto lúdico. Desde una realidad freudiana, en un estado ambivalente, la existencia de una dualidad de la presencia y la ausencia, de estar y no estar, así como el niño expresa a través del juego la elaboración de sus conflictos, miedos, anhelos. De esta cara interna nos encontramos con la cara externa representada por la normatividad, la vigilancia de nuestros cuerpos los que se presentan rígidos, disciplinados e instituidos sin posibilidad de contemplación de nosotros mismos, es como estar un fuera de sí, de pasividad política y de aceptación de un sistema de producción y reproducción dominante de conductas disciplinarias que llegan a formar parte del imaginario y del buen actuar. Se puede hablar de una cultura amenazada de excesos ambivalentes de orden y desorden. El juego es una red de ambas tensiones, a partir de ellas generará algo nuevo, como acto creador.

El sujeto lúdico presenta un eje de argumentación constante porque al jugar hay construcción de corporeidad, pues permite expresarse desde diversas formas y, en tanto compartido, implica comunicación. El juego posibilita entrar al mundo común de la cultura, participar de la historia e historiarse. El acto de jugar es una práctica placentera, el jugar se genera y desarrolla en un campo de distensión, con registros conscientes de placer y satisfacción. Este mismo es una fuente que nos convoca a poner en movimiento nuestro archivo imaginario. El juego, de este modo, reúne y descifra lo que está fragmentado, todo se aúna en un relato que se presenta y representa al jugar. Para dominar lo que se está afuera es preciso hacer cosas. Por ende, el juego y su realidad, es decir, el jugar, es algo peculiar que no se le puede ignorar. Como señala Huizinga (1972): "conocer el juego es conocer el espíritu" (p. 14). El sujeto del juego y en juego se está haciendo y su relevancia nos permite posicionarlo en el terreno de lo político.

3.2. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL JUEGO EN LA POTENCIACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO

Los alcances de las nociones presentadas nos permiten aproximarnos hacia una pedagogía del juego imbricada en la condición humana, en la intimidad de la relación con nuestra mismidad y en la construcción del mundo desde la imaginación y consolidación de las relaciones descolonizadoras de vida. Para Alves (1982), el disfrute sin producción es la esencia del juego, y esto es un acto contra hegemónico que nos debe invitar a refutar lo que para otros la producción es normal.

El sujeto reconoce el valor de lo posible, de la creación y en ese reconocimiento resulta válido situarnos desde lo que nos acontece y lo que puede acontecer porque ahí estamos haciéndonos sujetos; nos legitimamos. En este proceso, el juego es vital y para el sujeto, el juego será su experiencia cultural de vida y de creación. Se rescata de este modo al sujeto lúdico, de la experiencia, de la exploración, de la inventiva, de la posibilidad, de la imaginación. La pedagogía que valora a este sujeto se ofrecerá ella misma como contexto para el juego. La exploración y la posibilidad en el jugar irán generando construcción personal y social de acuerdo con sus intereses, en la que irán creando unidades propias de pensamiento; el cual y como dice Arendt (1993), será posible y real siempre que viva en condición de libertad política.

El juego permite involucrarnos en pensamientos y sentimientos, amistades y comunidades, posibilitando nuestro bienestar cognitivo, emocional y social. El espacio del juego será no lineal y de este modo permitirá conocer el mundo de otra manera, a través de la experiencia, la que se debe sostener y ampliar; experiencia que, aunque se repita, no será la misma, será una y otra vez nuevas sensaciones, nuevas posibilidades de crear y de este modo, historizarse. La pedagogía en su devenir histórico es de fuerte contenido político; pensar en su entramado resulta vital porque implica pensar en las nociones y concepciones acerca del conocimiento de las cosas y de la realidad. Permite en ese pensar rescatar la memoria, el trayecto de un mundo de la vida con los matices y fugas existenciales, un ejercicio en similitud, y como señala Rubio (2018) "una pedagogía de la memoria que contribuya a la formación ciudadana, que abra la dimensión temporal en perspectiva vital" (p. 390). En el acontecer, asumiendo una vinculación con sentido y en una perspectiva política, se puede decir, hay un sujeto el cual se reconoce dinámico, situado, en proceso, dialogando con y en el contexto. Si bien la pedagogía se hace, el sujeto inmerso en ella también. Tomando esta idea y reconociendo que el acto pedagógico del juego permite descubrir y descubrirnos, una pedagogía lúdica busca inscribirse en el espacio y tiempo de quien lo habita.

La apuesta pedagógica freiriana en tanto movilizadora de concientización de los sujetos y su preocupación por la democratización de la cultura sustenta y fortalece en primer lugar la presencia del sujeto educador y educando; el enseñar y aprender al mismo tiempo, y en la orientación inmediata de la propia práctica. El actuar pedagógico permite posicionar las ideas, creaciones con un imperativo moral en la decisión de dar relevancia a un sujeto que participa, se posiciona, se crea, se cuestiona, se interpela buscando salir de lo dado, evadir lo prescrito y crear con ellos nuevos relatos. Esto es y como señala Zemelman (2011) "recuperar al sujeto en el mundo y al mundo en el sujeto, lo que implica ser y asumirse como sujeto histórico" (p. 10). Lo que es y será formar-nos sujetos desde otras formas epistémicas. Por esto, resulta fundamental tener siempre presente una lectura crítica de la acción y adoptar una actitud precisamente lúdica para abrir el juego: curiosa, de asombro, de escucha, de diálogo, para lograr establecer conexiones con el sujeto para una construcción de un aprender cíclico e inacabable y consciente de su propia posibilidad. Ese camino de interés, de creación y libertad será posicionado y transformado en el juego, siendo éste, su propio contenido. El juego, permitirá un desplazamiento al intercambio de ideas, a develar nuestra creatividad ya que con él nos invitamos a la transformación de lo que ya existe para realizar algo nuevo, dicha experiencia en este escenario nos permite encontrar muchas interpretaciones y posibilidades, lo cual importante, será significarla para develar y del juego, su carácter potencialmente trasgresor.

Con esta connotación, una pedagogía se hace desde y para el sujeto. Éste y en tanto creativo, libre, fluctuante, en movimiento incesante será un sujeto lúdico. Este es un sujeto que se reconoce político con capacidad de intervenir en su propio mundo y en el mundo. Este sujeto se construye desde una perspectiva sociopolítica cultural, porque rescata su propia experiencia humana, un acto pedagógico fundamental. Como señala Emiliozzi (2016) "El dispositivo pedagógico se reconstruye en una práctica cuyo saber sobre el sujeto determina la posibilidad de pensarlo en las reglas de una autonomía, de una gestión de sí mismo, de su propio camino" (p. 308). Pues bien, será preciso que dicho dispositivo se configure en una potencial red de relaciones, como formación vinculante a estrategias que derriben justamente los dispositivos de poder.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una aproximación a una pedagogía del juego como perspectiva crítica en y con los sujetos ha permitido sumergirse en las voces de quienes han nombrado el juego con profundidad y delicadeza, con notable distinción y armonía, con presencia necesariamente indiscutible para la existencia humana. El mundo sensible de Aristóteles nos sucumbe en la idea del juego, en esa sensibilidad vamos existiendo en el mundo. Platón que contrario a la coerción del juego, piensa en la educación del hombre. Una pedagogía del juego no busca dar un atributo al juego, sino invitarlo a que éste con su total significativa presencia incesante y de trasgresor movimiento interpele críticamente los modos y relaciones en que nos hemos enredado en el educar-nos.

El juego es un arte porque se deja expresar con una presencia sutil y a la vez transformadora. Para poder reconocerlo hay que detenerse y dejarse llevar en sus múltiples manifestaciones. Los juegos en la ciudad en Brueghel nos lo dice, cada juego en sus diversas expresiones, expresa algo distinto anunciando relaciones e inventivas múltiples. En estos juegos que se inventan y reinventan en el arte, evidencia su belleza y contemplación. En la poesía mistraliana nos dice que el juego y el niño danza, haciendo del juego una poesía. En ella el niño y la niña están en la escena en un mundo necesario de ser habitado con él y en el jugar. En Nietzsche, el niño juega a crear porque olvida, así la creatividad del hombre es juego y se hace juego, un imperativo ético político que busca conquistar la libertad donde lo posible no está coartado. La presencia de quienes juegan, están siendo porque el movimiento del juego los hace estar en construcción y reivindicación, un acto categórico que traspassa esos límites del juego que ese sujeto de la creación se impone.

Promover el carácter pedagógico del juego es volver a quienes realzaron su valor en el desarrollo y la educación de las personas, y su lugar, como partícipes de la cultura. En Freud y Winnicott el juego es la clara expresión de sus experiencias vitales de vida, sus afectos y efectos. El juego es un articulador de una esfera interna y externa, de placer y displacer, una forma de jugar con la realidad, de indagar y por sobre todo transformar. En el pedagogo Fröebel, el juego toma forma y en él se toma conciencia del mundo, en el jugar entra en despliegue todas las experiencias, el ejercicio de la inventiva, la apertura, en él se confluyen atributos necesarios para el desarrollo de las personas como la paz, la alegría, la armonía para con el mundo. Desde esa perspectiva para Maturana (2003) el juego nos implica estar en el mundo desde lo relacional, su relevancia es vital para el desarrollo que se forja en la niñez. Pues bien, en estas relaciones se configuran otros elementos como el contexto social y cultural del cual nos habla Vygotski (2009) y del cual pasan a ser un distintivo del juego, siendo éste fundamental para el desarrollo en la niñez. Al respecto, señala Linaza (2013) "en los planteamientos de Piaget (1971), Vygotski[...] el niño no es sólo un ser que desarrolla su inteligencia mediante el juego, o que incorpora el mundo de los adultos a través de él, sino que se le otorga un papel de miembro activo en la cultura en la que participa" (2013, pp. 110-111). El sujeto, se significa en tanto interacción con la realidad. El pragmatismo preocupándose de la acción del individuo, no devela una estructura que la determine, sino que está en el individuo, es la acción humana como acción creativa y situada, desde ahí la importancia de la experiencia y el contexto práctico. Desde este hacer, si bien se puede relevar la presencia de la acción, hay por sobre todo, sujetos en acción, que rompen con parámetros de lo instituido y buscan recuperar los sentidos. Los juegos apuestan a la escucha de toda cotidianidad, la escucha de la experiencia, su relato y memoria; así lo que moviliza es el sujeto, su acción, su atrevimiento contra lo que está fuera

e instituido. En Foucault (1987) y Butler (2004) el sujeto se sustenta en ese ejercicio del poder subordinado y producido, éste posicionamiento de poder constituye las condiciones de reflexividad, que como señala Butler se entiende como formación y funcionamiento de la conciencia y que, de sus posibilidades de poder, el sujeto se hace a sí mismo sujeto. En el juego se puede decir que el sujeto deja y vuelve, construye, destruye; este movimiento lo hace reconocerse con posibilidad y con capacidad de actuar creativo en el mundo, en esos trazos y trayectos, el sujeto se hace consciente de sus posibilidades; por ello al juego no se le puede ignorar. El juego se hace desde y para el sujeto y con ello su pedagogía también. El sujeto en juego y del juego se hace y este es su reconocimiento político.

Como palabras de cierre, resulta preciso puntualizar la reflexión particularmente en tres ideas en relación a elementos distintivos que se develan al reflexionar y sostener la relevancia del juego y del sujeto en juego. Una primera idea, posiciona el juego en tanto libertad que permite descubrir y describir el sentido de lo que cada uno de nosotros somos. El juego encierra un valor que trasciende a la persona, transita y es movimiento permitiendo a todo niño, niña, joven y adulto hacerse sujeto creador, convocado a acontecimientos y emociones. El juego es como un texto que se va creando y dibujando en caos, con errores, con posibilidades, con creación, donde lo bello puede ser todo; lo espontáneo no tiene obstáculo, es lo que puede suceder, y si sucede es lo que fue; el equilibrio deliberado no es pretendido, lo que acontece nos puede llevar a un mundo antes no descubierto o no habitual, así un espíritu lúdico nos hace vivir una experiencia liberadora.

En segunda idea, el juego es un aprendizaje para la vida. La relación juego y sujeto es indisoluble, porque el juego nos constituye como sujetos en un territorio de manifestaciones y disposiciones como fuente de energía para la expresión y comprensión del mundo en diversos contextos. La relación que invita el juego como señala Maturana (2003) está en el hacer, en el presente viviente de esa relación. La pedagogía, por tanto, debe abrir posibilidades exploratorias que conduzcan al respeto por esa vivencia íntima de un estar en el juego, con toda su manifestación, expresión y performance; porque el juego nos interpelará en la búsqueda de un estar potencial en movimiento. El momento del juego es relacional, es y será el ejercicio de conocer y representar el mundo. El juego es el mismo un contexto de aprendizaje, esto nos da claridad que el juego no es un *medio*, sino un *fin en sí mismo*, de modo tal que, a partir del mismo juego, surjan las inquietudes y por ende sus contenidos. Lo necesario para la pedagogía será la lectura crítica del contexto y adoptar por sobre todo una actitud lúdica, relevando y en un encuentro con el otro, al sujeto lúdico, sin mandatos, en posibilidad de crear de manera incesante, con propósitos compartidos; de esta manera y con posicionamiento político, será educarse con el otro.

Como tercera idea, es que los contextos sociales y culturales, si bien diversos, son en su configuración complejos por estar constituidos por las múltiples relaciones y acciones humanas; en éste marco se arrastran posibilidades y limitaciones tanto externas como internas en el sujeto. Lo relevante es qué hacemos con esas limitaciones, desde dónde y cómo podemos descolonizar lo instituido, cuáles son nuestras adherencias y cuáles son las y nuestras posibilidades. Este es un ejercicio necesario para promover lo instituyente, en tanto proceso dinamizador para las transformaciones sociales (Castoriadis, 1985). En el ejercicio pedagógico el intercambio de significados hace latente las resonancias de búsquedas concretas de sentido que permitan adoptar una actitud que facilite relevar al sujeto lúdico en su situación contextual para la búsqueda y el anuncio de la creación, acción y argumentación de la vida.

Finalmente, el juego nos deja en un estado de interpelación y movimiento, con preguntas y saberes a seguir ampliando, indagando y reflexionando. A su vez, y por sobre todo, porque el juego espera sea compartido y expresado en cada sujeto para su plenitud moral y espiritual y para contemplar su belleza. El juego espera que la pedagogía lo constituya reflexiva y críticamente en lo cotidiano, en la experiencia de lo real. Pedagogía y Juego al hacerse uno entran en una complicidad que busca subvertir el orden, lo que nos lleva a recuperar el sentido político, ético y profundo del sujeto de acontecimientos legítimos transgresores. De esta manera el juego nos invita a una mayor comprensión del y en el mundo, a una dialéctica resonante de carácter emancipatorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2008). El Placer y el Displacer en el Juego Espontáneo Infantil. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 3, 167-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2722674>
- Alves, R. (1982). Teología como juego. En David, Blasco, Machado y Conde (Ed.), *Abriendo el juego. Análisis y revisión bibliográfica de lo editado en los últimos treinta años en américa latina*, (pp. 33-37). Editorial Lumen Hvmanitas.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Editorial Paidós.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Brueghel, P. (1560). Juego de niños [Pintura]. Viena, Museo de Historia del Arte. Última visita 26 de abril de 2020. [https://es.wikipedia.org/wiki/Juegos_de_ni%C3%B1os_\(Brueghel\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Juegos_de_ni%C3%B1os_(Brueghel))
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México. Fondo de Cultura Económica México.
- Castoriadis, C. (1985). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Editorial Ensayo TusQuests.
- Dewey, J. (2000). *La miseria de la Filosofía. Ensayos sobre pragmatismo*. Editorial Biblioteca Nueva. Emiliozzi, M. (2016). Gestión de sí y educación del cuerpo en contexto: perspectivas y tensiones de la educación argentina. *Estudios pedagógicos* 42(1), 299-309. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100019>
- Foucault, M. (1987). *La hermenéutica del sujeto*. Trad. Fernando Álvarez-Uría. Editorial La Piqueta. <https://seminarioatap.files.wordpress.com/2013/02/foucault-michel-hermeneutica-del-sujeto.pdf>
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial. Tierra Nueva.
- Heiland, H. (1993) Friedrich Fröbel. *Perspectivas XXIII*(3-4), 501-519. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/frobels.PDF>
- Gadamer, H-G. (2002) *La actualidad de lo bello*. Barcelona, España. Paidós.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1998 [1944-1947]). Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos. J. Muñoz (trad.).Trotta. <http://historiadela cultura-sophos.blogspot.com/2014/08/horkheimer-y-adorno-dialectica-del.html>
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*, Buenos Aires: Editorial Alianza / Emecé.
- Husserl, E. (1982) *La idea de la fenomenología*. Editorial Fondo de Cultura económica México D. F.
- Induni, G. (2008). Descartes y la Constitución del sujeto Moderno: Aportes de M. Foucault para el análisis de las tensiones entre el sujeto ético y epistemológico. *Ensayos Pedagógicos*, 4(1), 49-56. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/4492>
- Linaza, J. (2013) El Juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Revista de Pedagogía Bordón* 65(1), 103-117. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2017-08-24-65_1\(final\).pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2017-08-24-65_1(final).pdf)
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en Derechos Humanos. *Paulo Freire. Pedagogía Crítica*. Año2,n.2. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1624/019-027.pdf?sequence=1>

- Maturana, H. (2003). *Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano Desde el Patriarcado a la Democracia*. Lom Ediciones.
- Mistral Gabriela (1938-2019). Tomo I: *Desolación*, Obra Reunida Tomo I Poesía. Ediciones Biblioteca Nacional.
- Morillas, C. (1990). Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego *Revista Enrahonar*, 16, 11-39, <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.749>
- Monroy, E. (2015-2017). *El problema de pensar presocrático en la contemporaneidad: Friedrich, Nietzsche, Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer*. [Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/121564/1/EIMG_TESIS.pdf
- Montero, M. (2007). El Emilio: niño y Educación *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (12), 91-112. doi: [10.15332/s2011-8643.2009.0005.03](https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2009.0005.03)
- Nietzsche, F. (1885). *Más allá del bien y del mal*. Ediciones LEA.
- Peirce, Ch. (1988). *La Fijación de la creencia*. Trad. José Vericat. <http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html>
- Rubio, G. (2018). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), pp. 375-396. doi: [10.4067/S0718-07052012000200023](https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200023)
- Sartre, J. P. (2003) *La Trascendencia del ego*. Trad. García Baró. Editorial Síntesis.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Editorial Paidós.
- Piaget, J. (1971). *El desarrollo mental del niño*. Seis Estudios de Psicología. Editorial Seix Barral.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Biblioteca de Bolsillo.
- Winnicott, D. (1992). *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa.
- Zemelman, H. (2011). *Horizontes de la razón III. El orden del movimiento*. Editorial Anthropos.

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

VOLUMEN XLVIII, Nº 4, 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

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

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

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

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 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.
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 Castelhamo, 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 Castelhamo 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/2nd 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* (2nd 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

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

