

# 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 XLVIX, N° 2, 2023

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: Investigación Educativa como área de desarrollo docente /  
*Educational Research as an area of teacher development* ..... 7-11

### *Investigaciones*

- GUIOMAR SALVAT-MARTINREY, DAVID GARCÍA-MARÍN, MAURICIO JAVIER MANCILLA-  
MUÑOZ: Factores emocionales y aprendizaje en el entorno de la pandemia. Claves  
para futuras crisis / *Emotional factors and learning in the context of a pandemic. Key  
issues for future crises* ..... 13-33
- RODRIGO BROWNE, CAROLINA URBINA, HAROLD DUPUIS, IVÁN OLIVA: Organización del  
conocer, redes y complejidad visual: recursos para el desarrollo de dinámicas inter-  
transdisciplinarias en contextos universitarios / *Knowledge organization, networks  
and visual complexity: resources for the development of inter-transdisciplinary  
dynamics in university contexts* ..... 35-46
- FRANCISCO JOSÉ RUBIO-HERNÁNDEZ: Programas de educación parental para progenitores  
con hijos de hasta seis años. Una revisión sistemática / *Parental education programs  
for parents with children up to age six. A systematic review* ..... 47-66

ARIANA FRAGOZA-GONZÁLEZ, GRACIELA CORDERO-ARROYO, MARÍA CECILIA FIERRO- EVANS, MARÍA BERTHA FORTOUL-OLLIVIER: Analizar las interacciones en aulas virtuales: una propuesta metodológica / <i>The registration and analysis of interactions in virtual classrooms: a methodological proposal</i> .....	67-85
JAIME ALBERTO CASTRO-MARTÍNEZ, GERARDO MACHUCA-TÉLLEZ: La deserción universitaria en América Latina: una perspectiva ecológica / <i>University dropout in Latin America: An ecological perspective</i> .....	87-108
LILIANA PEDRAJA-REJAS, ANDRÉS BERNASCONI, EMILIO RODRÍGUEZ-PONCE, CAMILA MUÑOZ-FRITIS: Inclusión en educación superior: Un análisis de tendencias desde la perspectiva bibliométrica / <i>Inclusion in higher education: A trend analysis from the bibliometric perspective</i> .....	109-132
M. ALICIA VENEGAS-THAYER: Una perspectiva epistemológica a los procesos interdisciplinarios en la formación profesional / <i>An epistemological perspective to interdisciplinary processes in professional training</i> .....	133-152
MANUEL RUBIO-MANRÍQUEZ, PATRICIO MOYA-MUÑOZ: El conocimiento lingüístico en la enseñanza de la lengua materna: un análisis de las bases curriculares / <i>Linguistic knowledge in the teaching of the first language: an analysis of the curricular bases</i> .....	153-175
MARGARITA CORTÉS-CONCHA, MARÍA INÉS WINKLER-MÜLLER, CAROLINA JORQUERA- MARTÍNEZ, VICTORIA VARGAS-CANALES: Narrativas de estudiantes y docentes en una escuela pública: miradas desde la ética del cuidado / <i>Narratives of students and teachers in a public school: perspectives based on the ethics of care</i> .....	177-199
MARISELA VIVAS-GARCÍA, MARÍA ANTONIA CUBEROS: Implicaciones en el desarrollo de la tutoría remota en educación básica y secundaria / <i>Implications in the development of remote tutoring in basic and secondary education</i> .....	201-220
MIGUEL STUARDO-CONCHA, IMANOL SANTAMARÍA-GOICURIA, IRUNE CORRES-MEDRANO: Autoritarismo de directores y sostenedores: la otra cara de la violencia escolar y el liderazgo / <i>Authoritarianism of school principals and administrators: the dark side of school violence and leadership</i> .....	221-241
PAULINA GUZMÁN, JORGE J. VARELA, XAVIER ORIOL, ARNALDO CANALES, ARTURO QUINTANA: Docentes en Chile durante la Pandemia COVID: Un estudio cuantitativo sobre sus emociones, bienestar y desgaste profesional / <i>Teachers in Chile during the COVID Pandemic: A quantitative study of their emotions, wellbeing and professional burnout</i> .....	243-262
SOFIA LARRAZABAL-BUSTAMANTE, ROSARIO PALACIOS-RUIZ-DE-GAMBOA, ROCÍO BERWART-OLAVE: Co-docencia e inclusión en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos / <i>Co-teaching and inclusion in schools: opportunities and limits of a unique model for diverse contexts</i> .....	263-278



IRENE VILLALOBOS-SALDIVIA: Las estrategias de la ley N°20.910 que crea quince Centros de Formación Técnica estatal en Chile / <i>The strategies of law N°20.910 which creates fifteen state Technical Training Centers in Chile</i> .....	279-297
IVAN SALINAS-BARRIOS, FERNANDA DEL-POZO-VALDÉS, NICOLE GONZÁLEZ-CARRILLO: Indagación narrativa del aula: relatos de la práctica para el aprendizaje y desarrollo profesional docente / <i>Classroom narrative inquiry: stories about practice for teacher learning and professional development</i> .....	299-319
ANDRÉZA RENATA DO-NASCIMENTO-MELO, RAIMUNDA AUREA DIAS-DE-SOUSA: Reflexiones sobre la labor docente basada en el Régimen Especial de Derecho Administrativo (REDA) / <i>Reflections on teaching work based on the Special Regime of Administrative Law (REDA)</i> .....	321-339
ALBERTO SÁNCHEZ-ROJO: Por una educación inclusiva libre de capacitismo: la importancia de la alteridad como fundamento / <i>For an inclusive education free of ableism: the importance of alterity as foundation</i> .....	341-356
AYMÉ BARREDA-PARRA, ROSA NÚÑEZ-PACHECO, OSBALDO TURPO-GEBERA, CESAR H. LIMAYMANTAD, MA CRUZ SÁNCHEZ-GÓMEZ: Escritura académica y autoeficacia en estudiantes de ciencias sociales y humanas de una universidad peruana / <i>Academic writing and self-efficacy in students of social and human sciences at a Peruvian university</i> .....	357-371
DÁMARIS VILLALBA-PINOA, FRANCISCO VALDÉS-FLORESA, M. BEATRIZ FERNÁNDEZ: Desafiando las nociones de trabajo docente: Críticas, propuestas y bilingüismos desde la organización docente / <i>Challenging notions of teachers' work: Critiques, proposals, and bilinguisms from the teaching profession</i> .....	373-392
DAVID GARCÍA-ROMERO, PALOMA REDONDO-CORCOBADO, GABRIELA MÍGUEZ-SALINA: Entre el monte y las aulas: Estudio de un proyecto endógeno para integrar educación y sostenibilidad local / <i>Between forest and classrooms: Study of an endogenous project to integrate education and sustainability</i> .....	393-416
DAVID HERRERA-ARAYA, MARÍA ISABEL TOLEDO-JOFRÉ: Retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria / <i>Feedback in the development of social thinking in secondary education</i> .....	417-437
ALEJANDRA ANDREA CROCCO-VALDIVIA, CATERINE GALAZ-VALDERRAMA: Mujeres en la academia: Exploración de una organización generizada a partir de una revisión sistemática / <i>Women in the academy: Description of a gendered organization from a systematic review</i> .....	439-454



## Investigación Educativa como área de desarrollo docente

### Educational Research as an area of teacher development

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

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

#### 1. INTRODUCCIÓN

Una de las dificultades que se enfrenta a nivel de academia es la disociación temprana que se produce entre ejercicio del rol docente y el desarrollo de la investigación educativa. El origen no necesariamente se ubica en un problema de formación investigativa: la mayoría de los programas de formación de profesores contempla períodos de práctica combinados con períodos de investigación, muchas veces en el mismo espacio de práctica, con la intención de generar conocimiento situado (Grenier, 2018; Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019). Sin embargo, por motivos no explicados causalmente, la mayoría de las y los docentes deja el ejercicio de la investigación una vez que ingresan a la carrera académica y no la retoman sino hasta que retoman algún proceso académico (como suele ser la formación de postgrado) (Sánchez, 2003).

Esto genera que se considera, casi exclusivamente, la investigación como un ejercicio de académicas y académicos en la “Academia” siendo incluso posible que ilustres y prolíficos investigadores estén permanentemente publicando y entregando sugerencias y orientaciones sobre cómo solucionar las grandes problemáticas y desafíos de la educación, sin que las y los mismos autores tengan una vinculación mínima con el efectivo ejercicio de la docencia (Belmar-Rojas *et al.*, 2021; Corona Lisboa, 2018; Galaz, 2015; Gysling, 1992).

En la otra vereda, tenemos a las y los docentes de aula, en su esfuerzo cotidiano y permanente por enfrentar y solucionar las tensiones del aprendizaje en los contextos reales, implementando a su vez las soluciones que otros u otras personas proponen, adaptando y reorganizando secuencias de aprendizaje (Campaña Vilo, 2013; Grenier, 2018). ¿Será posible reducir esta brecha a través de la directa vinculación de los docentes y académicos? La respuesta es que no, no basta sólo con hacer cohabitar a investigadores y docente de aula en los mismos espacios y tiempos, esto porque la escuela genera dudas del aula propias del ejercicio que requieren de conocimiento técnico, experiencia a través de los años y muchas y muchas etapas de ensayo y error que no necesariamente son documentadas.

En el medio de este proceso se encuentran otros actores, esencialmente los espacios de difusión: las revistas científicas con su vocación de divulgación que permiten que los investigadores se mantengan en los espacios académicos con indicadores y evidencias permanentes (Vega Ramírez, 2023). El proceso que transcurre desde una investigación

hasta la generación de un artículo y su publicación, proceso esencial para que luego los docentes de aula puedan leer, recibir e implementar sus resultados, es de por sí bastante extenso y falta de retribución inmediata, al punto que publicar se convierte, en sí mismo, en un desafío permanente.

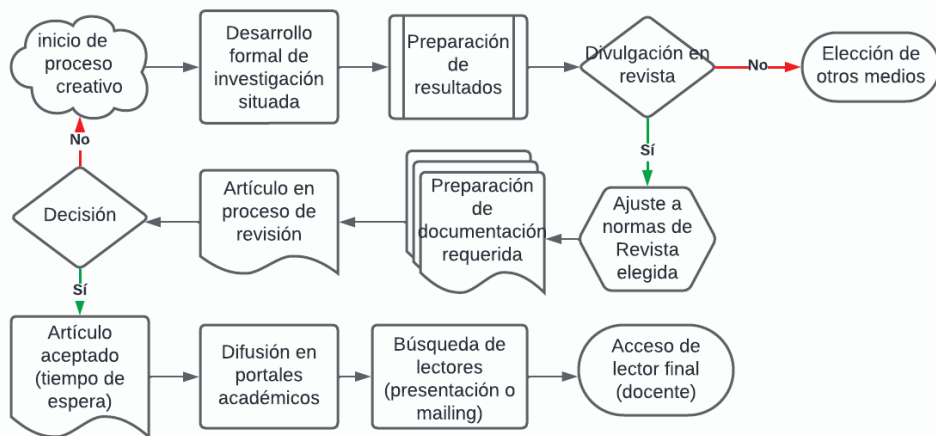


Figura 1. Proceso que recorre la investigación hasta la llegada al lector final

Fuente: elaboración propia.

## 2. OBSTÁCULOS DE LA INCORPORACIÓN DEL DOCENTE DE AULA A LA ACADEMIA

Si bien dentro de la formación inicial docente se reconoce la utilización de la investigación como herramienta formativa en sí misma, no ocurre lo mismo con el proceso de difusión y publicación de lo investigado, lo que sumado al proceso de inserción temprano a la vida laboral de las y los docentes contribuye a un modelo que separa investigadores de didactas. Existen diversos problemas que afectan un profesor en sus primeros años de servicio (Avalos, 2018; Dote, 2021) que hacen difícil para participación de este en procesos investigativos como protagonista y no solo como informante: la alta exigencia laboral, el establecimiento de horarios extensos, tanto los remunerados como los no remunerados<sup>1</sup>, la falta de acompañamiento efectivo durante los primeros años, la distancia entre el saber adquirido y el saber practicado, la asunción del rol social de la escuela, la asignación de funciones de gestión sin preparación. Muchos de estos problemas se asimilan con el paso del tiempo para dar espacios a un mejor ejercicio, sin embargo la alta tasa de deserción de docentes en los primeros 5 años habla de una dificultad manifiesta para asimilar estos tiempos (Gaete Silva *et al.*, 2017; Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019).

<sup>1</sup> Si bien en Chile la ley 20.903 resguarda desde el año 2017 una mejor proporción entre horas lectivas (frente al aula) y no lectivas (de preparación de la enseñanza), es un hecho que la sobrecarga docente que se cubre con horas no pagadas sigue estando presente.

Ante estas dificultades, agregar una función investigadora, en los tiempos disponibles, se hace complejo. Y si a esa asignación se le atribuye, a su vez, la tarea de publicar para difundir lo investigado (y así pasar del recurso exclusivo al crecimiento de la ciencia) la dificultad se incrementa.

### 3. PARADIGMA DEL MAESTRO INVESTIGADOR

Una de las opciones que se presenta para esta lógica es la del Maestro Investigador (Messina, 2011), un docente que transforma las prácticas de aula como espacio para la mejora continua de sus acciones, y en ese mismo proceder convierte cada oportunidad de profundización en el espacio para el desarrollo sistemático de conocimientos y saberes que pueden ser difundidos y compartidos. La visión del Maestro Investigador convive perfectamente con la práctica de la Investigación Acción, aunque no se limita solo a ella ya que puede utilizar diversos recursos movilizados de acciones comunitarias y colectivas dentro del mismo espacio de desempeño, preferentemente escolar, desde el cual puede influir en la formación y preparación de otros (Flores Nessi *et al.*, 2023; Hernández Arteaga, 2009).

Al respecto, y sin pretender ser exhaustivo, existen dos recursos que pueden apoyar este ejercicio como compromiso docente: las Jornadas Internacionales del Maestro Investigador, organizadas por la Universidad Pontificia Bolivariana (que ya va en su versión número XVIII) de Colombia, acción que genera un espacio de difusión mayor y que permite entrar en contacto con otras y otros investigadores con inserción en la escuela y acción efectiva en el aula, enfrentando el desafío de convertir el aula en espacio de aprendizaje y profundización no solo para las y los estudiantes, sino también para sus docentes. Un segundo recurso muy valioso son las publicaciones académicas que toman como desafío apoyar en herramientas efectivas a las y los docentes que asumen el desafío de mantener la investigación como práctica cotidiana. Destacan entre estos materiales el texto del Dr. Ramón Ferreiro *¿Cómo ser un Maestro Investigador?* (Ferreiro Gravié, 2017), puesto en circulación de forma digital por la universidad de respaldo y que permite comprender, en un lenguaje amable, las principales coordenadas del ejercicio investigativo situado.

### 4. PROYECCIONES: LA REVISTA *ESTUDIOS PEDAGÓGICOS*

El esfuerzo que se realiza como revista *Estudios Pedagógicos* es interesante en cuanto permite acceder de forma abierta y sin costos a información actualizada sobre los últimos progresos pedagógicos relativos a la docencia, tanto escolar como universitaria. Los años de circulación de la revista (desde 1976) permiten que la acumulación de saberes que se dispone sea atractiva y atrayente, contando ya con metainvestigaciones sobre el quehacer de la misma revista (Pérez Gutiérrez & Lagos Hernández, 2022); sin embargo nuestro esfuerzo no alcanza a generar mayor inclusión de autores que tengan vinculación directa con el aula. La mayoría de las investigaciones están firmadas por autoras y autores provenientes de la Academia en distintos países, figurando al año uno o dos autores que pertenecen a colegios. Se destaca en este conjunto el texto del año 2017 *“Presencia de una Educación Ambiental basada en conocimiento, actitudes y prácticas en la enseñanza de las ciencias naturales en establecimientos municipales de la ciudad de Los Ángeles, Chile”*

(Torres Rivera *et al.*, 2019) firmado por cuatro autoras, de las cuales 2 son docentes de aula. Ciertamente es una muy escasa presencia de docentes de aula generando la conexión directa entre investigación y aula, sin embargo esta misma evidencia se convierte en una exigencia de promoción e inclusión efectiva.

En la actual edición de nuestra revista, presentamos 23 artículos basados en investigaciones recientes y de gran relevancia, proveniente de diversas instituciones universitarias y centros de investigación, destacándose una de ellas (Victoria Vargas Canales, coautora del artículo “*Narrativas de estudiantes y docentes en una escuela pública: miradas desde la ética del cuidado*”) por ser docente de aula. Tal como lo manifestamos, es una invitación a motivar la investigación con pertinencia de aula, generada desde las y los docentes, que tenga repercusión y significatividad para el conjunto y con un espacio de difusión que nuestra Revista puede aportar.

Es, en todo sentido, una invitación abierta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, B. (2018). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40, 11-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Belmar-Rojas, C., Fuentes-González, C. & Jiménez-Cruces, L. (2021). Chilean Education in Times of Emergency: Educating and Learning During the COVID-19 Pandemic [Llamado especial: Consecuencias y respuestas educativas en contexto de pandemia]. *Saberes Educativos*, 7. <https://doi.org/https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/64099>
- Campaña Vilo, K. (2013). *El portafolio virtual como herramienta para la práctica reflexiva. Valoración de su empleo en el prácticum de magisterio de la universidad de Navarra* [Universidad de Navarra]. No publicada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130323>
- Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia* (144), 69-76.
- Dote, S. (2021). Matrícula en carreras de Pedagogía cayó un 29% en dos años. *El dinamo*. <https://www.eldinamo.cl/educacion/2021/03/16/matricula-en-carreras-de-pedagogia-cayo-un-29-en-dos-anos-1/>
- Ferreiro Gravié, R. (2017). *¿Cómo ser maestro investigador?: El Método JAVI - Vademécum*. [Libro]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/10656/10167>
- Flores Nessi, E. M., Loaiza Falcón, A. C. & Rojas de Ricardo, G. N. (2023). Rol del docente investigador desde su práctica social. *Revista Científica*, 5(15), 106-128.
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F. & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos* 43(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Galaz, A. (2015). Evaluación e Identidad Profesional del Profesor: ¿un juego de espejos rotos? *Andamios. Revista de Investigación Social.*, 1227, 305-333.
- Grenier, M. (2018). *Las rutinas escolares como herramienta pedagógica y didáctica del docente para mejorar el aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI Programa Todos a Aprender (PTA)* (1). Programa Todos a Aprender.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*.
- Hernández Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (27), 1-21.
- Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades pedagógicas*, 57, 15-32.

- Pérez Gutiérrez, M. & Lagos Hernández, R. I. (2022). 40 years of Estudios Pedagógicos: bibliometric analysis [Investigaciones]. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped>
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a Maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222.
- Torres Rivera, L. B., Benavides Peña, J. E., Latoja Vollouta, C. J. & Novoa Contreras, E. R. (2019). Presence of an environmental education based on knowledge, attitudes, and practices in the teaching of natural sciences in municipal establishments of Los Angeles, Chile [Investigaciones]. *Estudios pedagógicos* 43(3). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300018>
- Vanegas Ortega, C. & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspect. educ.*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vega Ramírez, J. F. A. (2023). Considerations on Education and its dissemination spaces. From the formal to the complex [Editorial]. *Revista Estudios Pedagógicos*, 48, 7-11. <https://doi.org/http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/7108>





INVESTIGACIONES

## Factores emocionales y aprendizaje en el entorno de la pandemia. Claves para futuras crisis

Emotional factors and learning in the context of a pandemic.  
Key issues for future crises

*Guiomar Salvat-Martinrey<sup>a</sup>*  
*David García-Marín<sup>a</sup>*  
*Mauricio Javier Mancilla-Muñoz<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Rey Juan Carlos, España.  
guiomar.salvat@urjc.es, david.garciam@urjc.es

<sup>b</sup> Universidad Austral de Chile, Chile.  
mauriciomancilla@uach.cl

### RESUMEN

Se presenta un estudio enfocado en la incidencia que determinadas emociones (miedo, soledad, incertidumbre y estrés) generalizadas por la pandemia de la Covid-19 y la implantación de un sistema educativo virtual de manera improvisada han provocado en los estudiantes en diferentes momentos de su vida académica (instituto, EVAU y universidad). Se diseñó una metodología mixta basada en un cuestionario y tres grupos de discusión con alumnos universitarios (n=451). Los resultados observan que estas emociones no estuvieron presentes en el mismo grado en estos periodos. Se evidencia que el desempeño en un espacio de aprendizaje conocido como el instituto permite contener los factores de miedo, incertidumbre y soledad (pero no el estrés); mientras que en situaciones nuevas, como la EVAU o la universidad resultan significativamente más elevados y complicados de gestionar. La sensación de soledad fue experimentada con una intensidad significativamente mayor durante el ciclo universitario. El trabajo aporta algunas claves para el manejo emocional del alumnado en futuras crisis.

*Palabras clave:* emociones, adaptación educativa, educación secundaria, educación a distancia, universidad, Covid-19.

### ABSTRACT

This paper aims to determine the incidence that certain emotions (fear, loneliness, uncertainty and stress) generalized by the Covid-19 pandemic and the implementation of a virtual education system in an improvised manner have provoked in students at different moments of their academic life (high school, EVAU and university). A mixed method research design was carried out based on a questionnaire and three focus groups with university students (n=451). The results show that these emotions were not present to the same degree in these three periods. The study proves that being in a familiar learning environment such as high school allows us to control the factors of fear, uncertainty and loneliness (but not stress), while in novel situations, such as the EVAU or university, these emotions are significantly more complicated to manage. The feeling of loneliness was experienced with significantly greater intensity during the university period. This research discusses some key issues for the emotional management of students in future crises.

*Key words:* Emotions, Educational adaptation, Secondary school, Distance education, University, Covid-19.

## 1. INTRODUCCIÓN

La profunda relación entre las emociones y el aprendizaje se ha recuperado en las investigaciones docentes después de décadas en las que la psicología asumía su estudio mientras la pedagogía se olvidaba de ellas, ya que tendía a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales (García-Retana, 2012). Fue Goleman (2010) quien evidenció que el sistema educativo estaba determinado por el conductismo y, a partir de entonces, se abrió la vía para aceptar que son las emociones las que sustentan la motivación humana y determinan la calidad de nuestras vidas (Ekman, 2003).

En esta línea, el objetivo de este estudio es conocer la incidencia en los estudiantes universitarios de determinadas emociones generalizadas por la pandemia por Covid-19 sufrida desde marzo de 2020 en España y la consiguiente implantación de un sistema educativo virtual de manera improvisada. Estas emociones se evidenciarán en la promoción de alumnos que más ha experimentado su necesidad de adaptación, aquella que durante el curso 2019-20 estudiaba 2º de bachillerato, que tuvo que enfrentarse a las pruebas de acceso a la universidad (dada la variedad de denominaciones, en este artículo utilizaremos el término genérico EVAU) y comenzó sus estudios en la universidad en el curso 2020/21, todo ello en el periodo de un año, el primero de esta pandemia. Indagamos sobre el impacto de las emociones de miedo, soledad, incertidumbre y estrés en los diferentes escenarios y, a partir de ahí, buscamos las claves para el manejo emocional en futuras crisis o ante la posible prolongación de la actual.

La observación de los aspectos emocionales al comienzo de la pandemia no fue una prioridad en la emergencia sanitaria, donde garantizar la supervivencia de la población era lo urgente. La primera medida para la contención del virus fue el confinamiento de la población, con consecuencias directas sobre el normal funcionamiento de los servicios y la consiguiente paralización de la economía. La reducción del impacto en áreas como la educación llegó poco a poco.

Desde marzo de 2020, gran parte de las investigaciones y la literatura académica a nivel internacional se centró en las formas de enfrentar este contexto excepcional de crisis sanitaria, tanto desde el campo de la salud mental como desde el desorden de las emociones (Xiong *et al.*, 2020). En España, se han llevado a cabo estudios desde el ámbito de la atención primaria (Buitrago-Ramírez *et al.*, 2021) y la salud mental del conjunto de la población (CIS, 2021).

En esta situación, la búsqueda de estrategias en el terreno educativo explora el aprendizaje virtual desde el profesorado con investigaciones sobre las competencias necesarias para afrontar este reto (Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor, 2020; García-Peñalvo & Corell, 2020). Desde el lado de los alumnos, los estudios se enfocan en la satisfacción hacia el centro, el profesorado y el sistema de educación a distancia (Pérez-López, Vázquez-Atochero & Cambero-Rivero, 2021). Con el foco puesto en las instituciones, se analizan las estrategias de adaptación a la pandemia en términos de innovación (Moreno-Correa, 2020) y de transición hacia la educación a distancia (García-Planas & Taberna Torres, 2020), así como la transformación digital de las universidades (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020). Por tanto, las investigaciones acerca de la implementación de la educación online o virtual se centran en estudiar las técnicas, procesos y herramientas utilizados por todos sus protagonistas. Pero este aprendizaje virtual, que renunció a la presencialidad por fuerza mayor, llegó cargado de emociones por causas externas que dieron lugar a

situaciones que deben ser observadas. Pasado el primer año de crisis sanitaria y desde la seguridad de la vacunación sistemática de la población en los países desarrollados, se mira atrás para constatar y medir todos esos efectos emocionales resultado del primer año de la Covid-19. Se abre entonces una vía de estudio sobre las implicaciones emocionales en el aprendizaje durante la pandemia, como las investigaciones internacionales que analizan la ansiedad y depresión entre estudiantes universitarios (Batra *et al.*, 2021), las que consideran la necesidad de espacios afectivos en la educación virtual (Cáceres- Piñalozza, 2020) o aquellas que plantean la educación emocional como un complemento al aprendizaje online (Alvarado-Melitón, 2021).

Las evidencias sugieren que crecemos entre relaciones emotivas que regulan nuestra actividad y comportamiento y potencian procesos psicológicos como la memoria, la percepción y/o el pensamiento simbólico, imprescindibles en el aprendizaje. Asimismo, los pensamientos emocionales son indicadores de cuán involucrado está el alumnado en las actividades del aula (Albornoz, 2009). Reconocer las emociones en el ámbito académico constituye una vía para estimular y potenciar procesos creadores para la promoción de aprendizajes significativos que se traduzcan en bienestar en el recinto educativo.

Es desde aquí que nuestro trabajo se plantea conocer los factores emocionales más relevantes que inciden sobre los alumnos que accedieron en 2020 a la universidad en España y que se han enfrentado en la misma medida tanto a una vida como a un sistema educativo diferente. Evitamos hacerlo desde el campo de la salud mental, esquivando términos, clasificaciones e intervenciones propias de esta área en el proceso de construcción de las variables de nuestra investigación.

## 2. JUSTIFICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE VARIABLES

Las variables que establecemos para medir el impacto emocional del primer año de pandemia en relación al aprendizaje y a todo aquello que motiva o aleja de los objetivos educativos son: (1) *miedo*, (2) *estrés*, (3) *incertidumbre* y (4) *soledad*; frente a (5) *confianza*, (6) *motivación*, (7) *seguridad* y (8) *cercanía*, no tanto como sus pares contrarios entendidos como el mismo factor aspectado de manera positiva sino como factores emocionales que no pueden darse de manera simultánea con los primeros pero sin llegar a ser rigurosamente los antagónicos.

Antes de proceder a la justificación teórica de estas variables, resulta necesario determinar cuáles son los objetivos educativos anteriormente referidos. Para ello, tomamos como referencia, en primer lugar, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO que, en su vertiente educativa, manifiestan la necesidad de asegurar el acceso igualitario de todas las personas a una formación de calidad, incluido el ciclo universitario, con el fin de aumentar considerablemente el número de jóvenes con competencias necesarias para el acceso al empleo y al emprendimiento. Estos objetivos evidencian la necesidad de proveer unas instalaciones y recursos educativos inclusivos y seguros. En otro orden, se considera esencial que el sistema universitario procure una formación integral del individuo que, además de dirigirse al ámbito de la razón teórica, práctica y técnica, ayude al sujeto a “gobernar su propia vida” (García-Ramos, 1991, p. 329). Es por ello que la dimensión emocional del estudiante debe ser atendida a fin de alcanzar tal formación integral.

La primera variable que incorpora nuestro trabajo está definida por el par de emociones correspondiente al *miedo/confianza*, entendiendo que la primera emoción que suscita una situación de peligro, como es la pandemia, es el miedo y que la ausencia de este por no ser percibido como tal o el control de esa emoción deriva en un estado de confianza en tanto que tal situación se percibe como no peligrosa, al menos personalmente.

Plutchik y Kellerman (2013 [1980]) proponen ocho emociones, organizadas como emoción básica y opuesta básica: alegría y tristeza, confianza y aversión, miedo e ira, y, por último, sorpresa y anticipación. Esta clasificación es relevante para este trabajo porque recoge, además del miedo, la confianza como emoción básica por primera vez, aunque no como su opuesto. Entendemos la confianza como la creencia en que una determinada circunstancia no supone peligro de perjuicio o daño para el individuo, sino que es comprendida como esperanza en los aspectos positivos que acompañan. En las circunstancias del estudio, también se asocia la confianza a la seguridad que tiene un ser en sí mismo.

La segunda variable viene determinada por la relación del *estrés* y la *motivación*. El término clínico estrés fue acuñado por Hans Selye en los años 30 como la respuesta de adaptación del organismo a una situación de amenaza. Es habitual escuchar a los estudiantes referirse al estrés que soportan durante el proceso de aprendizaje y que definen como el nerviosismo o la ansiedad que experimentan frente a un agente concreto como un examen o una circunstancia compleja o excepcional que puede generar preocupación o nerviosismo. El estrés es relevante en nuestro estudio porque ha sido relacionado por diversos autores con inhibidores del rendimiento académico en estudiantes, tanto de pregrado como de posgrado (Clemente-Suárez *et al.*, 2021; Meza-Carranza y Palma-Villavicencio, 2022), por lo que desde el ámbito educativo se debe trabajar en la implementación de programas para que el estudiante gestione las situaciones de estrés de forma efectiva (Hernández-García, Hernández- García y Sánchez-Macías, 2022). Estudios específicos situados en el marco de la pandemia por Covid-19 apuntan que los estudiantes, obligados a adoptar un modelo virtual de enseñanza, experimentaron elevados niveles de tristeza, ansiedad y estrés (Larrahondo-Jaimes *et al.*, 2021). Precisamente, el estrés se sitúa como una de las afectaciones emocionales más recurrentes derivadas del encierro en los estudiantes (Pérez-Fernández, Urbina-Cárdenas y Gamboa-Suárez, 2021). Sin embargo, trabajos como el de Moreno-Treviño *et al.* (2022) señalan una mayor prevalencia de las situaciones de depresión que de estrés en los alumnos universitarios de nuevo acceso, por lo que trabajos como el nuestro resultan necesarios para aportar luz sobre la predominancia del estrés entre el estudiantado en el contexto de la pandemia.

La motivación es otro factor estrechamente vinculado con el aprendizaje. Más que una emoción, consiste en la fuerza que nos lleva a la acción mediante las emociones. Se construye esta variable por una característica que conecta ambos factores -estrés y motivación- que no es otra que la respuesta fisiológica que ambos comparten: a niveles bajos, el estrés resulta estimulante porque aumenta el nivel de alerta provocando el efecto de la motivación, mientras que un estrés intenso puede bloquear el proceso cognitivo por la reacción paralizante (desmotivadora).

Consideramos la motivación en dos sentidos: no solo a modo de reto frente a un estrés asumible y estimulante, sino también como fruto de las pasiones y emociones que cargan una conducta motivada y repercuten favorablemente en el aprendizaje. Los sistemas emocionales alimentan la motivación, y esta, en la medida que predispone a la acción

inducida y mantenida por tales emociones, propicia el aprendizaje (Elizondo-Moreno *et al.*, 2018). En este sentido, la motivación derivada de la obtención de determinadas metas de aprendizaje influye positivamente en el rendimiento académico (Barca-Lozano *et al.*, 2012). Otros trabajos vinculan la inteligencia emocional con la motivación, de modo que se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez (García-Bacete y Doménech-Betoret, 1997).

La tercera variable del estudio está compuesta por los factores de *seguridad e incertidumbre*. La seguridad, según Morales y Cuenca (2003), se relaciona con el sentimiento positivo de la autoestima que hace sentir al individuo capaz de enfrentarse a los desafíos de la vida, así como con el sentimiento de superioridad al compararse con otros y pensar que uno mismo está por encima de ellos, aunque sin despreciarlos.

En el contexto del estudio, este factor se sitúa más allá de la seguridad interpersonal, alcanzando lo político si consideramos que la principal función del Estado es garantizar la seguridad ciudadana, es decir, la vida y la integridad de las personas. Es por ello que entronca con el sentimiento de seguridad pública derivada de la confianza en un sistema que será capaz de gestionar y solucionar la alarma sanitaria y corregir y adaptar el modelo de educación a las condiciones impuestas por la pandemia. Aunque vivimos aferrados a la cultura de los datos en los que depositamos nuestra confianza para obtener todo tipo de seguridades, si hay una expresión de la emoción que ha acompañado esta crisis es la de incertidumbre. Desde la psicología y el entorno de la salud mental, coinciden en la necesaria aceptación de la incertidumbre para enfrentar la situación, tanto a nivel social, como sanitario y personal (Buitrago-Ramírez *et al.*, 2021). La incertidumbre expresa un sentimiento generalizado de preocupación en la población. Por un lado, este sentimiento se vincula a una situación incierta, propia del contexto de pandemia, que es indefinida y que no permite planificación. Esta incertidumbre genera sentimientos de impotencia, resignación, desconcierto y falta de control sobre la situación. Por otro lado, la incertidumbre debe ser comprendida y vinculada a las consecuencias sociales y económicas que supone el aislamiento para la vida cotidiana, social y laboral (Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas, 2020).

Por último, la variable configurada por el par *soledad/cercanía* permite acercarnos al campo de lo relacional. Por un lado, el aprendizaje es el resultado de la interacción social por medio de esfuerzos cooperativos dirigidos hacia metas compartidas, lo que implica un considerable avance con respecto a muchas de las consideraciones de los modelos pedagógicos del siglo XX (Aparici y García-Marín, 2018). En su definición del modelo pedagógico conectivista, Siemens (2010) pone de manifiesto la relevancia de la interacción y del mantenimiento de las conexiones entre individuos a fin de facilitar el aprendizaje continuo. En tales interacciones, resulta fundamental el sentimiento de cercanía entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El concepto soledad ha sido objeto de numerosos abordajes teóricos desde el punto de vista filosófico, social, antropológico y psicológico. En este último campo, todas sus definiciones comparten las expresiones de ausencia, carencia o falta de relaciones interpersonales o de alguno de sus aspectos, sea real o imaginaria, concreta o imprecisa, actual o deseada. Estas definiciones recogen lo que Peplau y Perlman (1982) consideran las tres características comunes de la soledad, entendida como: (1) resultado de deficiencias en las relaciones interpersonales, (2) experiencia subjetiva que contrasta con la evidencia física del aislamiento social y (3) experiencia estresante y displacentera.

### 3. OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado, definiremos los objetivos de la investigación y describiremos cómo fue desarrollado el trabajo de campo. A fin de clarificar el diseño metodológico, se explicarán y justificarán los instrumentos utilizados y se ofrecerán los datos esenciales de la composición de la muestra.

#### 3.1. OBJETIVOS

La finalidad de esta investigación es determinar la incidencia de las emociones anteriormente descritas en los estudiantes y su relación con el aprendizaje y las adaptaciones del sistema educativo a partir de una situación de excepcionalidad que ha afectado en todos los órdenes a la comunidad educativa y para la cual se acota la promoción que durante el curso 2019/20 realizó su último año de bachillerato, afrontó las pruebas de la EVAU y (en 2020) comenzó sus estudios universitarios como paradigma de los efectos que producen estas modificaciones. Los objetivos específicos son:

- Establecer y definir los sentimientos que protagonizan la situación emocional de los estudiantes durante el año de estudio surgidos a partir de la situación sanitaria y los cambios en el sistema educativo.
- Conocer en qué grado los alumnos perciben fundamentalmente los sentimientos de miedo, incertidumbre, estrés y soledad, así como sus aspectos positivos vinculados.
- Analizar y comparar la incidencia de los sentimientos estudiados específicos en cada tramo temporal educativo (instituto, EVAU y universidad) sobre el aprendizaje, los resultados académicos y su preparación educativa y profesional.

#### 3.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

Para lograr estos objetivos, se diseñó una metodología mixta en dos fases. En la primera, se optó por realizar una encuesta, instrumento habitual cuando se pretende conocer las percepciones de un colectivo sobre una realidad social (Corbetta, 2007; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La muestra, de tipo no probabilístico e intencional, estuvo formada por un total de 451 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) en un total de 10 titulaciones, tanto grados como dobles grados.

El cuestionario se dividió en cuatro bloques:

1. Variables sociodemográficas: (1) sexo, (2) ciudad donde se cursó el último año de educación secundaria (2019/20), (3) tipo de centro donde se realizaron estos estudios (público o privado/concertado), (4) edad y (5) estudios universitarios actuales.
2. Cuestiones sobre aspectos emocionales vinculadas con el último curso de instituto previo al inicio de los estudios universitarios (2019/20). Las preguntas pretendían conocer en qué grado los estudiantes manifestaron las emociones de (1) miedo, (2) confianza, (3) estrés, (4) motivación, (5) incertidumbre, (6) seguridad, (7) soledad y (8) cercanía al terminar sus estudios pre-universitarios en situación de

- pandemia y cómo perciben que esta circunstancia pudo mermar sus resultados académicos. También se incluyó una cuestión para descubrir hasta qué punto estos estudiantes percibieron que la pandemia estaba rompiendo su proyecto vital durante el último curso de instituto.
3. Preguntas sobre la prueba de acceso a la universidad. Concretamente, se cuestionó sobre el grado de presencia de miedo, incertidumbre, estrés y soledad añadidos a la hora de preparar esta prueba en situación de pandemia.
  4. El cuarto bloque estuvo compuesto por las mismas preguntas que el segundo, adaptadas al curso universitario 2020/21, con el fin de establecer comparaciones entre ambos contextos académicos.

El cuestionario completo incluye un total de 79 preguntas sobre Covid-19 y educación, de las que 23 están relacionadas con la dimensión emocional, que son las que se tienen en cuenta en este estudio (ver anexo). El trabajo de campo se realizó durante la semana del 14 de marzo de 2021, fecha del primer aniversario de la declaración del estado de alarma en España por la Covid-19. Se desarrolló en remoto de forma síncrona en cada uno de los grupos participantes, empleando para ello los minutos previos a la celebración de sesiones lectivas del segundo cuatrimestre del curso 2020/21, una vez solicitado el permiso a los respectivos profesores responsables de cada grupo. Todos los cálculos descriptivos e inferenciales se realizaron con el paquete estadístico SPSS v.26.

Las medidas de fiabilidad del cuestionario (test de Cronbach) fueron altamente positivas. El resultado obtenido ( $\alpha = .892$ ) determina que el instrumento utilizado tiene una elevada fiabilidad y coherencia interna. Antes de proceder a realizar los cálculos estadísticos inferenciales, se ejecutó una prueba de normalidad aplicada a cada una de las cuestiones que forman parte de este estudio mediante test de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados determinan la inexistencia de distribuciones normales en todos los casos ( $p < .01$ ), de modo que se optó por la realización de pruebas no paramétricas de chi-cuadrado con el fin de determinar la existencia de diferencias significativas en las variables analizadas.

En la segunda fase de nuestro estudio, se llevaron a cabo tres grupos de discusión protagonizados por estudiantes que formaron la muestra. Una vez observados los datos procedentes del cuestionario, se diseñó una guía temática abierta para conducir las conversaciones. El objetivo de la utilización de esta herramienta es complementar con información cualitativa los datos obtenidos en la encuesta, a fin de indagar en los hallazgos más llamativos y alcanzar interpretaciones más complejas y profundas que las logradas estadísticamente. A diferencia de los grupos de discusión tradicionales, ejecutados de forma presencial y con un número reducido de participantes, optamos por convertir esta actividad en foros de participación abierta, a fin de obtener mayor riqueza de datos. Fueron convocados todos los estudiantes matriculados en tres de los grupos analizados, correspondientes a la asignatura *Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información* de los grados de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la URJC. A pesar de no seguir el protocolo clásico para la realización de grupos de discusión en cuanto al número de participantes, la esencia de esta técnica de investigación se mantuvo intacta, ya que no dejó de ser un instrumento de naturaleza conversacional y grupal de producción colectiva de un discurso establecido a partir de una situación de interacción donde un conjunto de actuantes comparte y enlazan códigos, valores y opiniones sobre un mismo objeto de estudio (Cervantes-Barba, 2002).



Los grupos de discusión se centraron en los siguientes objetivos: (1) analizar en qué medida los estudiantes perciben que el sistema educativo ha mejorado sus metodologías al tener que adaptarse a un nuevo entorno por la pandemia, (2) profundizar en las principales dificultades derivadas del modelo educativo online, (3) estudiar por qué la falta de socialización con los iguales potencia la desmotivación por los estudios, y (4) indagar en el posicionamiento emocional sobre las consecuencias de la pandemia en el aprendizaje, en el campo profesional y a nivel relacional. Estos grupos de discusión se celebraron en remoto los días 22 de marzo, 28 de marzo y 15 de abril de 2021 a través de la plataforma Teams por la situación de pandemia derivada de la Covid-19. Contaron con una participación de 48, 32 y 42 estudiantes, respectivamente. Los discursos más frecuentes producidos en estas sesiones se presentan como extractos textuales en el apartado de resultados bajo la fórmula FDX donde FD significa Foro de Discusión y X adquiere el valor de 1, 2 o 3 para diferenciar los tres grupos de discusión realizados. La numeración obedece al orden cronológico de celebración de las reuniones, de modo que FD1 fue el primer foro de discusión realizado y FD3, el último.

La combinación de ambos instrumentos -encuesta y grupos de discusión- se llevó a cabo mediante articulación encadenada (Callejo y Viedma, 2005), al utilizar los resultados del cuestionario para el diseño del instrumento de investigación posterior (los grupos de discusión).

### 3.3. MUESTRA

Como se expresó anteriormente, la muestra estuvo compuesta por un total de 451 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la URJC, en su mayoría de primer curso (83,15%). La media de edad se sitúa en los 18,79 años. El 70,29% cursaron los estudios de secundaria en centros públicos, mientras que el 29,71% procede de institutos concertados o privados. El 68,51% de los sujetos entrevistados fueron mujeres.

El 33,48% (n=151) de los participantes proceden del área de Comunicación Audiovisual (inscritos en este grado y en el combinado con Administración y Dirección de Empresas). El 27,94% (n=126) de la muestra son estudiantes del área de Periodismo pertenecientes a los grados de (1) Periodismo y Relaciones Internacionales, (2) Ciencia Política y Gestión Pública y Periodismo, (3) Periodismo e Historia, (4) Lengua y Literatura y Periodismo y (5) Periodismo. El 17,29% (n=78) combinan ambas áreas (Periodismo y Comunicación Audiovisual). Finalmente, un total de 94 participantes (20,84%) proceden de los grados de (1) Publicidad y Relaciones Públicas y (2) su integración con Administración y Dirección de Empresas. Dos participantes no especificaron qué estudios universitarios cursaban en el momento de cumplimentar el cuestionario.

## 4. RESULTADOS

En clave general, los foros de discusión evidencian que los estudiantes son conscientes de la importancia de las emociones en la motivación y el aprendizaje y afirman que “sorprende que no se atienda a las emociones en los centros educativos ya que es muy importante para las ganas que tengas de estudiar” (FD1), en tanto afirman que “tenemos condiciones muy duras y para poder aprender bien hay que tener condiciones adecuadas”



(FD1). Con respecto a la participación en este trabajo de investigación y la posibilidad de expresar sus emociones, señalan que “nos sorprendió que se preguntara por las emociones”, a la vez que consideran “positivo que se conozcan nuestras inquietudes” (FD1). Expresiones del tipo “me sentí aliviado porque podemos expresarnos y es una ayuda, un apoyo” (FD1) muestran la necesidad que tienen de compartir sus emociones y permiten reflexiones como la “satisfacción por salir adelante al recordar la situación vivida” (FD1). Aseguran que “sentir que las instituciones se preocupan por los alumnos no me hace feliz, es su trabajo, ya que procurar el bienestar social es su obligación” (FD1), a la vez que cuestionan la efectividad o las consecuencias que se puedan derivar de ello. Se denuncia que en ninguna de las situaciones educativas estudiadas -instituto, universidad y EVAU- se aportaron herramientas para la gestión emocional, e indican “que habrían de implementarse a nivel de grupo” ya que “todo esto es nuevo y nadie nos enseña esas herramientas de gestión emocional ni tenemos acceso a profesionales” (FD1). Consideran, además, que deberían ser “herramientas de prevención que deben ofrecerse antes de que se presenten los problemas” (FD1).

#### 4.1. FACTORES EMOCIONALES EN INSTITUTO Y UNIVERSIDAD

Los estudiantes encuestados aseguran haber experimentado elevados sentimientos de miedo, incertidumbre, estrés y soledad en el inicio de la pandemia durante su último curso en el instituto y a la hora de afrontar sus estudios universitarios en esta situación. Sin embargo, estas emociones no estuvieron presentes en el mismo grado en estos periodos. En primer lugar, se perciben grandes diferencias en cuanto al miedo experimentado por los estudiantes cuando tuvieron que afrontar sus estudios de instituto durante el confinamiento y la presencia de esta emoción al iniciar el curso universitario [ $\chi^2(4, N = 451) = 19.352, p < .01$ ] (tabla 1). Aunque es muy similar el porcentaje de alumnos que sintieron “algo de miedo” el último año de instituto (56,6%) y durante el curso universitario analizado (54,3%), se observan diferencias relevantes en el número de participantes que aseguraron haber experimentado “mucho miedo”, cifra que llega al 25,9% en la universidad y que es bastante menor en el caso del instituto (18,8%). También existen diferencias relevantes en la confianza experimentada. El 11,7% de los estudiantes se mostraron confiados en su desempeño académico cuando se declaró el estado de alarma en 2020, frente al 4,6%, que señala haber afrontado con confianza el curso universitario 2020/21.

La motivación en el trabajo académico alcanza niveles muy bajos en ambos cursos por las dificultades derivadas de la pandemia. Solo el 9,8% afirma haber experimentado “algo de motivación” en los estudios cuando se decretó el estado de alarma, cifra muy similar al 9,1% que asegura haberse sentido “algo motivado” al afrontar la universidad en este contexto. La conexión entre la falta de socialización, sobre todo en la etapa universitaria, y la motivación por las asignaturas fue uno de los discursos más salientes en los foros de discusión. Afirman que “el periodo más duro ha sido el de la universidad, ya que no nos conocemos entre nosotros, estamos metidos en nuestros pisos alquilados solos” (FD1), y defienden que la ausencia de relación con los compañeros empobrece la experiencia universitaria a todos los niveles, incluidos los aspectos motivacionales hacia las materias: “Las asignaturas que han sido presenciales han resultado más motivadoras. Desde que tenemos alguna actividad o asignatura presencial, me encuentro mucho más motivada” (FD2). Con la docencia online, manifiestan una constante sensación de continuidad entre

las responsabilidades académicas y el tiempo libre, actividades que se efectúan en el mismo espacio físico. Se produce, por tanto, una valoración de la liturgia, del ritual de ir a clase presencialmente.

A pesar de ello, es mayor el número de estudiantes que experimentaron “muchísima motivación” en sus estudios durante el curso universitario (3,8%) frente a los que se sintieron “muy motivados” en el instituto durante los momentos iniciales de la crisis (solo el 1,6%). Encontramos la explicación a estos datos -aparentemente contradictorios con los anteriores- en los foros de discusión. Los sujetos participantes perciben que la universidad realizó una mejor adaptación docente que el instituto, lo que “repercutió positivamente en nuestro nivel de motivación hacia los contenidos” (FD3), aunque consideran que su evolución personal fue determinante ya que “tuvimos que madurar para estudiar sin apoyos” (FD1). En este sentido, perciben que esta crisis sanitaria “va a elevar el nivel de inversión tecnológica en los centros universitarios, así como la predisposición de los profesores a la hora de utilizar recursos digitales” (FD3), de forma que “cuando se vuelva a la presencialidad total, “adoptaremos lo mejor de lo presencial -la conversación cara a cara- y toda la novedad que nos da la tecnología digital” (FD3). También plantean que “las instituciones se han dado cuenta de las facilidades que suponen para los responsables” (FD1) y que se piense más en los beneficios para el sistema que para los alumnos.

El 78% de los estudiantes afirma haberse sentido estresados cuando tuvieron que continuar sus estudios de instituto en situación de pandemia, una cifra muy próxima al porcentaje de estudiantes que aseguran haberse sentido estresados al comenzar el curso universitario en esta situación (77,1%). Sin embargo, esta sensación de nerviosismo afectó de forma más intensa antes de la llegada a la universidad: el 44,6% manifiesta haber tenido elevados niveles de estrés en su último curso de instituto, frente al 34,1% que afirma haberlos experimentado en el curso 2020/21. El test de chi cuadrado observa también diferencias muy relevantes en esta variable [ $\chi^2(4, N = 451) = 14.320, p < .01$ ]. La necesidad -en ocasiones, presión- por obtener una buena preparación y elevadas calificaciones en la prueba de acceso a la universidad puede ser uno de los factores que expliquen este mayor grado de estrés en la etapa final del instituto.

Estas diferencias también están presentes en la percepción del grado de seguridad/incertidumbre para desarrollar los estudios durante la pandemia. Los niveles de seguridad a la hora de afrontar el trabajo académico en esta situación son, en general, extremadamente bajos en todos los periodos. Por consiguiente, resulta muy mayoritario el porcentaje de estudiantes que experimentaron incertidumbre en su desarrollo académico en ambas situaciones (59,6% en el instituto y 58,1% en la universidad). Las mayores diferencias se sitúan en el número de participantes que se mostraron “moderadamente seguros” [ $\chi^2(4, N = 451) = 12.057, p < .05$ ], que se sitúa en el 6,4% en la etapa del instituto y alcanza solo el 2,2% en la universidad.

Sin embargo, las mayores diferencias relacionadas con las variables emocionales las encontramos en la sensación de cercanía/soledad experimentada tanto en el instituto como en la universidad [ $\chi^2(4, N = 451) = 54.628, p < .01$ ]. Estas diferencias se establecen en aquellos que experimentaron “muchísima soledad”: el 25,7% afirma haberse sentido muy solos en el instituto, frente al 46,1% que experimentó este mismo sentimiento en la universidad, una diferencia de más de 20 puntos. Este dato se alinea con la mayor sensación de frustración por la falta de socialización en la etapa universitaria.

El 60,4% de los estudiantes encuestados percibe que la pandemia quebró su proyecto vital el último año de instituto (tabla 2). Esta percepción asciende 5 puntos (65,4%) cuando valoran cómo la pandemia ha afectado a sus perspectivas de futuro en la universidad. El porcentaje de alumnos que se manifiesta “totalmente de acuerdo” con esta afirmación aplicada al último curso de instituto es del 24,7%, elevándose al 34,4% en el curso universitario. Podemos considerar esta diferencia ciertamente relevante, tal como determinan las pruebas estadísticas inferenciales ejecutadas: [ $\chi^2(4, N = 451) = 12.591, p < .05$ ].

Sin embargo, no se percibe un discurso hegemónico sobre si el periodo de pandemia afectará negativamente a su preparación y futuras salidas laborales. Por un lado, manifiestan que la prueba de acceso a la universidad fue más sencilla, “por lo que hay mucha gente diciendo que, por eso, tenemos menos nivel” (FD2). En el mismo sentido, se observa que “el hecho de estudiar en remoto ha rebajado el nivel de exigencia” (FD3) y que esta opinión es “compartida por amigos y conocidos que estudian grados de otras ramas del conocimiento” (FD2). Por otro lado, también manifiestan “que sí hubo una adaptación de la prueba de la EVAU pero no fue la adecuada” (FD1) ya que entienden que “lo normal es que se hubieran limitado o reducido los contenidos pero lo único que hicieron fue dar mayores opciones de elección en los exámenes” (FD1), lo que consideran una falta de empatía de las instituciones educativas con los alumnos.

Por el contrario, otros estudiantes participantes en nuestro estudio ofrecen visiones más optimistas sobre cómo les afectará la crisis de la Covid-19 a largo plazo. Afirman que “la docencia online ha reforzado la parte teórica de las asignaturas y eso nos puede dar más nivel” (FD2). Así afirman que “nos quedaremos solo con las cosas buenas, no todo, y será positivo a la larga” (FD1) y lo más significativo es que entienden que “ha servido para ver las carencias del sistema educativo” (FD1) y propiciar una reflexión profunda en el ámbito de la educación.

En el mismo sentido, opinan que cuando accedan al mercado laboral, las empresas no tendrán en cuenta si realizaron sus estudios universitarios durante la crisis de la Covid-19, sino “si tenemos las competencias necesarias para ejecutar el trabajo” (FD3). Otra de las visiones optimistas sobre la empleabilidad de estos estudiantes determina que la clave para encontrar trabajo no es el momento ni las circunstancias en las que el estudiante ha pasado por la universidad, sino “si has sabido formarte porque, siendo así, vas a rendir igual y tener las mismas oportunidades que generaciones anteriores” (FD2). En la misma línea, el hecho de vivir esta situación al principio de la carrera hace que observen el futuro con mayor tranquilidad: “Si nos hubiera afectado en el tercer o cuarto año de grado, quizá tendríamos alguna desventaja, pero al comienzo de los estudios universitarios, lo veo improbable” (FD2).

Sin embargo, y en contraposición con este discurso, el impacto emocional derivado de la pandemia afectó negativamente a los resultados académicos en el instituto para el 40,3% de los encuestados. Esta cifra alcanza el 57,9% en el caso del curso universitario 2020/21. Solo un 10,9% opina que las emociones negativas ocasionadas por la Covid-19 no afectaron nada a sus notas en la universidad (el 23,7% en el caso del instituto).

*Tabla 1.* Frecuencias absolutas y relativas de la dimensión emocional, junto con el p valor de cada pregunta. No se presentan los datos de la respuesta “Indiferente”

	Instituto*	Universidad**	$\chi^2$	p valor
Mucho miedo	71 (18,8%)	117 (25,9%)		
Algo de miedo	214 (56,6%)	245 (54,3%)		
Algo de confianza	35 (9,3%)	19 (4,2%)	19,352	.001***
Mucha confianza	9 (2,4%)	2 (0,4%)		
Mucho estrés	168 (44,6%)	154 (34,1%)		
Algo de estrés	126 (33,4%)	194 (43%)		
Algo de motivación	37 (9,8)	41 (9,1%)	14,320	.006***
Mucha motivación	6 (1,6%)	17 (3,8%)		
Mucha incertidumbre	224 (59,6%)	262 (58,1%)		
Algo de incertidumbre	106 (28,2%)	149 (33%)		
Algo de seguridad	24 (6,4%)	10 (2,2%)	12,057	.017****
Mucha seguridad	5 (1,3%)	3 (0,7%)		
Algo de soledad	137 (36,2%)	160 (35,5%)		
Mucha soledad	97 (25,7%)	208 (46,1%)		
Algo de cercanía	31 (8,2%)	25 (5,5%)	54,628	.000***
Mucha cercanía	18 (4,8%)	8 (1,8%)		

*Notas.* \*Para las preguntas sobre el miedo y la confianza, se obtuvieron 378 respuestas.

Para las relativas al estrés y la motivación, el número de respuestas fue de 377. Para las cuestiones sobre incertidumbre y seguridad, respondieron 376 encuestados. \*\*Se obtuvieron 451 respuestas. \*\*\*Se observan diferencias muy significativas cuando  $p < .01$ .

\*\*\*\*Se observan diferencias significativas cuando  $p < .05$ .

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Frecuencias absolutas y relativas y p valor de la afirmación “Sentí que la pandemia estaba rompiendo mi proyecto vital” tanto para la etapa de instituto como en la universidad

Sentí que la pandemia estaba rompiendo mi proyecto vital (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo)		
En el instituto*	1	21 (5,6%)
	2	50 (13,3%)
	3	78 (20,7%)
	4	134 (35,6%)
	5	93 (24,7%)
	1	22 (4,9%)
En la universidad**	2	37 (8,2%)
	3	97 (21,5)
	4	140 (31%)
	5	155 (34,4%)
p valor***		.013

Notas. \*Se obtuvieron 376 respuestas. \*\*Se obtuvieron 451 respuestas. \*\*\*Se observan diferencias significativas cuando  $p < .05$ .

Fuente: elaboración propia.

#### 4.2. EMOCIONES EN LA EVAU

El miedo, la incertidumbre, la sensación de estrés y la soledad también adquieren valores muy elevados cuando estos estudiantes tuvieron que afrontar las pruebas de acceso a la universidad (tabla 3). El 54,7% afirma con rotundidad haber sentido miedo añadido al preparar estas pruebas en situación de pandemia. Esta cifra asciende al 64,6% en aquellos que están “totalmente de acuerdo” con el hecho de abordar este proceso bajo una situación de incertidumbre añadida por la crisis sanitaria. La sensación de nerviosismo añadido fue experimentada por el 56,7%, mientras que el 41,5% asegura haber sentido una mayor soledad para afrontar estos exámenes de acceso. Estos sentimientos negativos a la hora de encarar las pruebas contrastan con la percepción que tienen sobre los resultados obtenidos, que valoran como netamente positivos: el 47% de los sujetos entrevistados afirma que obtuvieron mejores notas en la prueba que las que habrían alcanzado sin la situación de pandemia. En la misma línea, la gran mayoría (el 75,9%) opina que el hecho de realizar la EVAU en este contexto no le ha perjudicado en el acceso al grado universitario preferido como primera opción.

*Tabla 3.* Frecuencias absolutas y relativas sobre emociones a la hora de afrontar las pruebas de acceso a la universidad en pandemia. Se incluyen también dos cuestiones sobre el impacto de la pandemia en la carrera académica

	1	2	3	4	5
Sentí un miedo añadido al preparar la EVAU en situación de pandemia*	27 (6,8%)	38 (9,6%)	34 (8,6%)	80 (20,3%)	216 (54,7%)
Sentí incertidumbre añadida al preparar la EVAU en situación de pandemia*	18 (4,6%)	16 (4,1%)	21 (5,3%)	85 (21,5%)	255 (64,6%)
Sentí estrés añadido al preparar la EVAU en situación de pandemia*	27 (6,8%)	26 (6,6%)	38 (9,6%)	80 (20,3%)	224 (56,7%)
Sentí una mayor soledad al preparar la EVAU en situación de pandemia*	45 (11,4%)	50 (12,7%)	49 (12,4%)	87 (22%)	164 (41,5%)
	Mejores notas	Peores notas	No afectó		
Debido a la pandemia, creo que obtuve en la EVAU:**	185 (47%)	107 (27,2%)	102 (25,9%)		
	Sí	No			
Realizar la EVAU en tiempos de pandemia me ha perjudicado para acceder al grado que quería.**	95 (24,1%)	299 (75,9%)			

*Notas.* 1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo. \*Se obtuvieron 395 respuestas. \*\*Se obtuvieron 394 respuestas.

Fuente: elaboración propia.

## 5. CONCLUSIONES

Este trabajo ofrece algunas claves emocionales a tener en cuenta ante posibles adaptaciones educativas en el ámbito universitario como consecuencia de futuras crisis (o la posible prolongación de la pandemia actual) que obliguen a prescindir de los habituales escenarios presenciales. En primer lugar, evidencia que los alumnos universitarios saben reconocer, denominar e interpretar sus emociones, son capaces de expresarlas sin pudor y saben que esto, además, es necesario para la gestión adecuada de todos los factores emocionales estudiados. Integran el desarrollo personal en el aprendizaje formal con naturalidad, fruto de su formación con las nuevas pedagogías y la educación emocional, a pesar de estar mediatizadas por las TIC. Conocen que la capacidad de aprendizaje depende de las destrezas emocionales que posean y que deben desarrollarse más ampliamente.

Los estudiantes encuestados aseguran haber experimentado elevados sentimientos de miedo, incertidumbre, estrés y soledad en el inicio de la pandemia durante su último curso en el instituto, en la preparación de la prueba de acceso a la universidad y a la hora

de afrontar sus estudios universitarios en esta situación. Consideran que carecen de las suficientes estrategias para la gestión emocional, sin embargo, el hecho de que las demanden y se expresen en esos términos demuestra que están más preparados de lo que suponen. Asociamos esta queja más al malestar que producen los cambios que no aceptan, impuestos por las condiciones sanitarias en el sistema educativo, que a la carencia de esas destrezas emocionales. Así, reclaman una atención emocional a docentes e instituciones, de manera individual y grupal, como parte de un desarrollo personal que redunde en el aprendizaje y, sin embargo, no reconocen la dificultad para asumir frustraciones, que en este caso se presentan con la pandemia, pero que están presentes en todos los momentos vitales.

Los factores emocionales analizados en los estudiantes durante el primer año de pandemia evidencian que estar en un espacio de aprendizaje conocido como el instituto permite contener los factores de miedo, incertidumbre y soledad (pero no así el estrés) mientras que en situaciones nuevas, como la EVAU o la universidad, resultan significativamente más elevados y complicados de gestionar. Las mayores diferencias entre la etapa en secundaria y la universitaria se sitúan en la variable cercanía/soledad. La sensación de soledad fue experimentada con una intensidad significativamente mayor durante el ciclo universitario. Es por ello que en crisis como la que nos ocupa resulta esencial el trabajo de contención de la soledad que el estudiantado pueda experimentar, sobre todo en las etapas que suponen novedad (acceso a la universidad) y ruptura (etapa universitaria) con respecto a las situaciones académicas (y personales) conocidas.

En el ciclo universitario se muestran mucho más pesimistas sobre su proyecto vital en comparación con sus perspectivas de futuro durante el último año de instituto. A pesar de este pesimismo, no se detecta un discurso claramente dominante sobre si el periodo de pandemia afectará negativamente a su preparación y futuras salidas laborales. Los grupos de discusión no se muestran concluyentes, ya que evidencian relatos tanto pesimistas como optimistas sobre esta cuestión.

Asimismo, se observan diferencias relevantes en el número de participantes que experimentaron “mucho miedo”, cifra que también es bastante mayor en el caso de la universidad con respecto al instituto. En la misma línea, se detectan diferencias notables en la confianza experimentada, que fue muy superior cuando se declaró el estado de alarma en 2020 frente a la confianza a la hora de iniciar los estudios universitarios en un contexto de pandemia.

Sin embargo, los mayores niveles de estrés se alcanzaron durante el último año de instituto, con diferencias significativas con respecto al inicio del periplo universitario. La motivación experimentada (que presenta niveles muy bajos en las tres instancias analizadas) resultó superior en el comienzo de la universidad, quizá debido a la mejor respuesta a la situación de pandemia que los estudiantes detectaron en las instituciones universitarias. De acuerdo con el discurso producido en los grupos de discusión, la baja motivación depende de las dificultades de socialización con los compañeros, acrecentada por la sensación de soledad fruto del aislamiento derivado de las políticas de control sanitario. Los efectos de la pandemia sobre su preparación académica y el futuro laboral les preocupan, pero la mayor sensación de frustración se deriva de esta falta de socialización en la etapa universitaria, aspecto relacional que evidencia como primera necesidad emocional de los alumnos lo relativo a la compañía y cercanía de sus iguales durante el aprendizaje.

En el caso de la prueba de acceso a la universidad, los elevados niveles de miedo, incertidumbre, estrés y soledad contrastan con la percepción que tienen sobre los resultados



académicos obtenidos, que valoran como claramente positivos, a pesar del contexto de pandemia. La gran mayoría afirma que afrontar la prueba en esta situación no supuso un problema para acceder al grado universitario que tenían en mente estudiar.

El factor emocional de la incertidumbre ha sido redescubierto con la pandemia. La sociedad de la información se ha construido en torno a la certeza para dar una falsa sensación de seguridad y control, donde todo es medido y cuantificado, previsible y ponderable con la rigurosidad de los datos. La pandemia nos sirve para aprender a aceptar la incertidumbre como esa duda constante que nos recuerda que la seguridad, en ningún aspecto de la vida, existe. Y es aquí desde donde debemos prepararnos para futuras crisis. Porque en estados excepcionales es esencial asumir esta emoción de la incertidumbre como parte de la vida misma, donde existen múltiples imponderables difíciles de predecir. Por esa incapacidad de gestionar lo impredecible, se recogen bajísimos niveles de seguridad en el estudio. Es por ello que sería recomendable la inclusión de las herramientas necesarias para la gestión emocional de los alumnos en situaciones de crisis como parte de las competencias de educación en todas las áreas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v13n44/art08.pdf>
- Alvarado-Melitón, D. (2021). Educación emocional un complemento en el proceso enseñanza-aprendizaje virtual a nivel superior durante COVID-19. *Científica*, 6(19), 329-348. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.17.329-348>
- Aparici, R. & Garcia-Marin, D. (2018). Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 26(1), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M. & Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28(3), 848-859. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/16884>
- Batra, K., Sharma, M., Batra, R., Singh, T. P. & Schvaneveldt, N. (2021). Assessing the Psychological Impact of COVID-19 among College Students: An Evidence of 15 Countries. *Healthcare*, 9(2), 222. <https://doi.org/10.3390/healthcare9020222>
- Buitrago-Ramírez, F., Ciurana-Misol, R., Fernández-Alonso, M. C. & Luis-Tizón, J. (2021). Pandemia de la COVID-19 y salud mental: reflexiones iniciales desde la atención primaria de salud española. *Atención Primaria*, 53(1), 89-101. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.06.006>
- Cabero-Almenara, J. & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713/410>
- Cáceres-Piñalozza, K. F. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 38-44. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- Callejo, J. & Viedma, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Mc Graw Hill/Interamericana de España.
- Cervantes-Barba C. (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(2): 5-36.
- CIS (2021, 4 de marzo). *Encuesta sobre la salud mental de los/as españoles/as durante la pandemia de la Covid-19*.



- Clemente-Suárez, V., Herrera-Mendoza, K., Montañez-Romero, M., Navarro, M., Crespo-Ribera, W., Vargas-María, C., Arroyo, K., Morales-Osorio, M., Cadena-Ramos, I. & Cala-Urbe, J. (2021). Respuesta Autonómica de estrés en estudiantes de Doctorado. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 9-18. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.01>
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill/Interamericana de España.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books/Henry Holt and Co.
- Elizondo-Moreno, A., Rodríguez-Rodríguez, J. V. & Rodríguez-Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- García-Bacete, F. J. & Doménech-Betoret, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Repositori Universitat Jaume I.
- García-Peñalvo, F. J. & Corell, A. (2020). La Covid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/144140/7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Ramos, J. M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad. (Algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad). *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 323-335. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191230323A>
- García-Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García-Planas, M. I. & Taberna Torres, J. (2020). The transition from the classroom to non-classroom teaching at the UPC during the COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Hernández-García, P., Hernández-García, V. & Sánchez-Macías (2022). Efecto del Covid-19 en el bienestar emocional de alumnos universitarios. En Sánchez-Macías, A., Gutiérrez-Vázquez, J.A., Azuara-Pugliese, V., López-Martínez, L.A. (Coords.). *Educación en tiempos de pandemia: dinamización y perspectivas de los esquemas híbridos y a distancia* (pp. 118-133). Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill.
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L. & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & saúde coletiva*, 25, 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Larrahondo-Jaimes, G. S., Ortiz-Vega, E. X., Ramos-Rengifo, L. V. & Vescance-Benavides, B. P. (2021). *Motivación académica y percepción de los estudiantes frente a la educación virtual en tiempos de pandemia*. Repositorio institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia. [http://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/43395/2/2021\\_educacion\\_virtual\\_pandemia.pdf](http://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/43395/2/2021_educacion_virtual_pandemia.pdf)
- Martínez-Garcés, J. & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Meza-Carranza, N. M. & Palma-Villavicencio, M. M. (2022). Incidencia del estrés en el aprendizaje del idioma inglés: Una visión desde el contexto de los estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 1693-1704.
- Morales, M. S. & Cuenca, M. A. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos: Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Narcea Ediciones.
- Moreno-Correa, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26.

- Moreno-Treviño, J. O., Hernández-Martínez, J., García-Gallegos, A. & Castro-Zazueta, N. P. (2022). Determinantes del estrés, ansiedad y depresión: el efecto del confinamiento en estudiantes universitarios. *Educateconciencia*, 30(34), 216–240. <https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/484>
- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. En Peplau, L.A. & Perlman, D. (Ed.), *Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (pp. 1-18). Wiley & Sons.
- Pérez-Fernández, B. J., Urbina-Cárdenas, J. E. & Gamboa-Suárez, A. A. (2021). Durmiendo con el dinosaurio: De emociones, hábitos y efectos en la educación en tiempos de pandemia. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 856-866. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1795>
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A. & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.2785>
- Plutchik, R. & Kellerman, H. (2013 [1980]). *Theories of emotion*. Academic Press.
- Siemens, G. (2010). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. En Aparici, R.(Coord.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 77-90). Editorial UNED.
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A. & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of affective disorders*, 277, 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>

## ANEXO

### **Cuestionario utilizado en la investigación**

#### **BLOQUE I. Variables sociodemográficas**

**1. Género:**

Hombre

Mujer

**2. Ciudad donde cursaste el bachillerato (curso 2019/20):**

**3. Tipo de centro donde cursaste el bachillerato (curso 2019/20):**

Público

Privado / Concertado

**4. Edad:**

**5. Grado que estudias actualmente:**

#### **BLOQUE II. Cuestiones sobre el último año de instituto/bachillerato (2019/20)**

**6. Indica en qué grado sentiste miedo o confianza cuando se modificó el modelo educativo el último año de instituto:**

Mucho miedo  
Algo de miedo Indiferente  
Algo de confianza  
Mucha confianza

**7. Indica en qué grado sentiste estrés o motivación cuando se modificó el modelo educativo el último año de instituto:**

Mucho estrés  
Algo de estrés  
Indiferente  
Algo de motivación  
Mucha motivación

**8. Indica en qué grado sentiste incertidumbre o seguridad cuando se modificó el modelo educativo el último año de instituto:**

Mucha incertidumbre  
Algo de incertidumbre  
Indiferente  
Algo de seguridad  
Mucha seguridad

**9. Indica en qué grado sentiste soledad o cercanía cuando se modificó el modelo educativo el último año de instituto:**

Mucha soledad  
Algo de soledad  
Indiferente  
Algo de cercanía  
Mucha cercanía

**10. En mi último año de instituto, sentí que la pandemia estaba rompiendo mi proyecto vital desde el punto de vista académico.** (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

**11. Considero que mi estado emocional afectó negativamente a mis notas en el último curso de instituto.** (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Nada* y 5 = *Mucho*).

**BLOQUE III. Cuestiones sobre la prueba de acceso a la universidad (convocatoria de 2020)**

**12. Sentí un miedo añadido al preparar la EVAU en situación de pandemia.** (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

**13. Sentí incertidumbre añadida al preparar la EVAU en situación de pandemia.** (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

**14. Sentí estrés añadido al preparar la EVAU en situación de pandemia.** (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

**15. Sentí una mayor soledad al preparar la EVAU en situación de pandemia.** (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

**16. Debido a la pandemia, creo que obtuve:**

Mejores notas en la EvAU que las que hubiera obtenido sin la situación de pandemia Peores notas en la EvAU que las que hubiera obtenido sin pandemia

La pandemia no afectó a mis notas

**17. Realizar la EVAU en tiempos de pandemia me ha perjudicado para acceder al grado que quería:**

Sí

No

BLOQUE IV. Cuestiones sobre la etapa universitaria (curso 2020/21)

**18. Indica en qué grado sentiste miedo o confianza al comenzar (o continuar) los estudios en la universidad con el modelo educativo adaptado a la pandemia:**

Mucho miedo

Algo de miedo

Indiferente

Algo de confianza

Mucha confianza

**19. Indica en qué grado sentiste estrés o motivación al comenzar (o continuar) los estudios en la universidad con el modelo educativo adaptado a la pandemia:**

Mucho estrés

Algo de estrés

Indiferente

Algo de motivación

Mucha motivación

**20. Indica en qué grado sentiste incertidumbre o seguridad al comenzar (o continuar) los estudios en la universidad con el modelo educativo adaptado a la pandemia:**

Mucha incertidumbre

Algo de incertidumbre

Indiferente

Algo de seguridad

Mucha seguridad

**21. Indica en qué grado sentiste soledad o cercanía al comenzar (o continuar) los estudios en la universidad con el modelo educativo adaptado a la pandemia:**

Mucha soledad  
Algo de soledad  
Indiferente  
Algo de cercanía  
Mucha cercanía

**22. En este curso en la universidad, siento que la pandemia está rompiendo mi proyecto vital desde el punto de vista académico.** (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

**23. Mi estado emocional está afectando negativamente a mis notas en el curso actual.** (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Nada* y 5 = *Mucho*).



INVESTIGACIONES

Organización del conocer, redes y complejidad visual:  
recursos para el desarrollo de dinámicas inter-transdisciplinarias  
en contextos universitarios<sup>1</sup>

Knowledge organization, networks and visual complexity:  
resources for the development of inter-transdisciplinary dynamics  
in university contexts

*Rodrigo Browne<sup>a</sup>*  
*Carolina Urbina<sup>b</sup>*  
*Harold Dupuis<sup>a, b</sup>*  
*Iván Oliva<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Austral de Chile, Chile.  
rodrigobrowne@uach.cl, harold.dupuis@uach.cl, ivanoliva@uach.cl

<sup>b</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.  
carolina.urbina@pucv.cl

RESUMEN

Este trabajo presenta las bases teóricas y metodológicas generales del diseño de un sistema adaptativo de observación social orientado a fomentar procesos de aprendizaje inter/transdisciplinarios en estudiantes universitarios. Mediante la generación de contextos de significación diversos, el sistema está orientado a observar e interpretar fenómenos sistémicos e interseccionales.

Con el objetivo de contribuir a dinamizar procesos de aprendizaje integrativos entre diversos campos disciplinares, el sistema permite visualizar dominios macro-temáticos y categorías conceptuales que operan como principios organizativos para la generación de esquemas de formación de pregrado y postgrado con mayores enlaces inter y transdisciplinarios.

Finalmente, postularemos una perspectiva de investigación orientada a escenarios de despliegue de dinámicas complejas de organización del conocimiento en diversos dominios disciplinares/profesionales, incorporando recursos de complejidad visual y análisis de redes.

*Palabras clave:* interdisciplina, transdisciplina, universidad, redes, complejidad visual.

ABSTRACT

This paper presents the general theoretical and methodological basis for designing an adaptive social observation system aimed at fostering inter/transdisciplinary learning processes in university students. The system is oriented to observe and interpret systemic and intersectional phenomena through the generation of diverse contexts of meaning.

Intending to contribute to the dynamization of integrative learning processes among diverse disciplinary fields, the system allows us to visualize macro-thematic domains and conceptual categories that operate as organizing principles for the generation of undergraduate and graduate training schemes with more significant inter and transdisciplinary links.

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte del desarrollo teórico y metodológico del proyecto FONDECYT Regular 1191661.

Finally, we will postulate a research perspective oriented to scenarios of deployment of complex dynamics of knowledge organization in diverse disciplinary/professional domains, incorporating resources of visual complexity and network analysis.

*Key words:* Interdisciplinary, transdisciplinary, University, Networks, Visual complexity.

## 1. INTRODUCCIÓN: UNIVERSIDAD, CRISIS GLOBAL Y PATRONES DE DISTINCIÓN

Un amplio rango de enfoques y programas de investigación inscritos en las más diversas dimensiones económicas, ecológicas y políticas de las crisis globales, han reconocido la gradual necesidad de generar enfoques complejos y transdisciplinarios que superen las hegemónicas estructuras monodisciplinares de los programas de investigación y educación, en términos de co-generar marcos de referencia más integradores para concebir y abordar las problemáticas globales contemporáneas en sus diversas e interrelacionadas dimensiones (De Rosnay, 1977; Nemeth-Baumgartner, 1993; Capra, 1998 y 2002; Morin, 1999, 2001; Estrada, 2011; Akçeşme, Baktr y Steele, 2016; Biggs *et al.*, 2022; Contreras *et al.*, 2020).

En este escenario de crisis de percepción, cada vez es más evidente que las principales tensiones contemporáneas, ya sean económicas, ambientales, tecnológicas, sociales o políticas, son problemáticas sistémicas no susceptibles de abordar ni resolver dentro del marco actual fragmentado y reduccionista de nuestras disciplinas académicas e instituciones sociales (Capra, 1998). En perspectiva histórica, ya en 1968, Edgar Morin postuló que la noción de crisis ha alcanzado múltiples y diversos horizontes de la conciencia contemporánea, desplegándose en la interpretación del capitalismo, la sociedad, la familia, los valores, la ciencia, el derecho y la civilización. Con ello, abordar las crisis sociales, históricas, antropológicas, requiere una interpretación de la sociedad que sea simultáneamente sistémica, cibernética y compleja (Morin, 1968). En consecuencia y en una perspectiva organizacional del conocer, las formas y escalas de percepción pueden ser reconocidas como un acto epistemológico y simultáneamente político. En otras palabras, ello conforma, en un sistema globalizado altamente imbricado, una prospectiva orientada a generar contextos de observación que permitan significar las pautas complejas y multidimensionales que configuran las diversas aristas de las crisis globales. Ello trasunta en el marco de los modelos curriculares universitarios, en la tensión asociada a las lógicas de formación disciplinares y sus dinámicas complejas de organización.

## 2. UNIVERSIDAD Y PROSPECTIVA TRANSDISCIPLINARIA

Las categorías teóricas y metodológicas asociadas a fenómenos de multi, inter y transdiscipliniedad que ofician de base a nuestro trabajo, han sido tratadas contemporáneamente desde diversas avenidas disciplinares (Piaget, 1970; Morin, 1995, 1998; Nicolescu, 1996; Motta, 2000; Somerville y Rapport, 2000; Flores-Malagón y Millán de Benavides, 2002; Giraldo, 2005; García, 2006; Greckhamer *et al.*, 2008; Austin, Park y Goble, 2008; Akçeşme, Baktr y Steele, 2016; Frodeman, Thompson Klein y Pacheco, 2017; Urquiza *et al.*, 2018 y Urquiza y Labraña, 2022). Este amplio y a la vez, inacabado rango de perspectivas, da forma a un sustrato epistemológico para proyectar críticamente la prospectiva inter y transdisciplinaria en las universidades contemporáneas.



En trabajos anteriores (Oliva, Koch y Quintero, 2014), hemos caracterizado la flexibilidad operativa del currículum optativo, entendida como una de las condicionantes basales para la emergencia y configuración de esquemas curriculares más flexibles e inter-transdisciplinarios en los procesos formativos de universidades chilenas. Complementariamente, desde la base de una metodología de redes complejas, hemos sistematizado, modelado y visualizado estos procesos, a partir de grandes volúmenes de datos de registro curricular en contextos universitarios (Ramírez, 2018).

Los resultados han evidenciado una significativa rigidez y clausura operativa del currículum flexible, configurando un nodo crítico que condiciona a este nivel, la emergencia de esquemas de docencia con mayores grados de flexibilidad y comunicación inter-transdisciplinaria en los contextos universitarios investigados. Esto puede deberse a que los diversos agentes, significan en la oferta optativa y flexible, un recurso de profundización y de mayor especialización, antes que la posibilidad de transitar y complementar con otras perspectivas disciplinares su formación profesional particular, inscribiendo, de este modo, su especificidad disciplinar en un contexto formativo más global.

Simultánea y paradójicamente, nuestros resultados plantean que la noción de inter-transdisciplina es un elemento de sentido con amplio valor social y académico en diversos contextos disciplinares e institucionales. Esta amplia y distribuida valoración, se expresa de formas muy diversas en términos de los elementos de sentidos adyacentes a ella, en correlato con los diversos campos disciplinares y el rol estructural que desempeñan los diversos actores (Oliva *et al.*, 2018).

Desde esta base, es de nuestro interés profundizar en las implicancias formativas de estos procesos como, así mismo, investigar los sustratos cualitativos que operan a la base de esta restringida movilidad y conectividad disciplinar, en base a la generación de despliegues didácticos complejos y a un programa metodológico cualitativo que permita interpretar los correlatos epistemológicos de esta tendencia estructural a la clausura disciplinar de los currículos universitarios de pregrado y postgrado.

De este modo, nos proponemos ir más allá del valor nominal de las nociones de inter y transdisciplina ya ampliamente validadas y legitimadas en diversos campos disciplinarios e institucionales. Complementariamente, nos hemos orientado al desarrollo de recursos metodológicos de observación social, desde la base de la interpretación y caracterización de dinámicas complejas de organización del conocimiento, asumiendo el carácter relacional e irreductible de los procesos de significación.

En la figura 1, se muestran diferentes gráficas de redes (casos tipo) que muestran la interactividad y movilidad disciplinar de estudiantes de diversos campos disciplinares, en base a las operaciones de inscripción de curso dentro del currículum flexible correspondiente. Cada nodo representa una carrera y los arcos, la movilidad lateral de estudiantes entre dominios disciplinares. Pese a que es posible observar los principales procesos de movilidad e interactividad, la tendencia general es a participar de cursos optativos dentro del mismo dominio disciplinar de cada carrera (Oliva, Koch y Quintero, 2014).

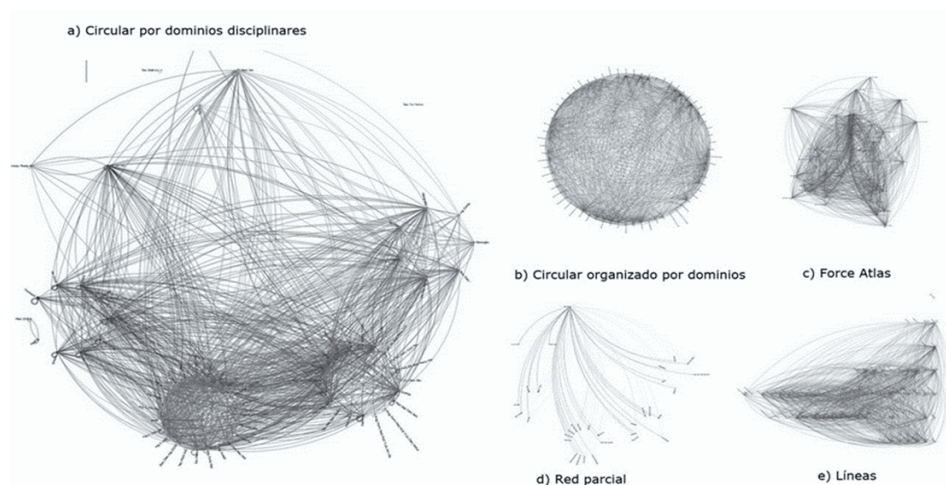


Figura 1. Gráficas de redes de interactividad y movilidad disciplinar de estudiantes de diversos campos disciplinares / Elaboración propia.

### 3. APRENDIZAJE Y COMPLEJIDAD

Desde la base de lo anterior y en términos de contribuir a los procesos de agenciamiento cívico y conciencia global, las disyunciones del conocimiento implican un reduccionismo consustancial de los procesos de distinción y racionalidad sistémica, contribuyendo con ello al debilitamiento de los procesos de territorialidad, agenciamiento y reciprocidad social a escala planetaria, desplazando al plano de la especificidad disciplinar, las problemáticas sociales y antropológicas contemporáneas. En estos términos, la hiper-especialización generalizada de los currículos universitarios, circunscribe los horizontes de distinciones a escala espacio-tiempo-sentido, atentando contra programas de desarrollo a escala humana y la aspiración a una civilización sustentable y democráticamente participativa (Bateson, 1972; Max-Neef, 1993; Capra, 1998; Sotolongo y Delgado, 2006).

En este contexto, diversas perspectivas teóricas (Bateson, 1972; Minsky, 1988; Capra, 1998; Colom, 2002; Morin, 1998; Thompson, 2007) y un amplio rango de las Ciencias Cognitivas contemporáneas (Varela, 2000; Cornejo, Ibáñez y López, 2008, Di Paolo, Cuffari, De Jaegher, 2018) han posicionado el carácter irreductible del aprendizaje y las propiedades cognitivas emergentes asociadas a la generación de significados a diferentes escalas. Desde esta base, la interpretación de los procesos de aprendizaje asume una congruencia con la capacidad individual y colectiva de distinguir-concebir en base a pautas o patrones perceptivos integrales (Capra, 1998). Así, desde un modelo sistémico-constructivista, la noción de aprendizaje no refiere a elementos aislados, discretos o secuenciales, sino que a sistemas organizados y simultáneos de distinciones cuyas propiedades emergentes constituyen los sustratos para la co-generación de esquemas de conocimiento más flexibles, integradores y participativos. Para Varela (2000, p. 191), “la inteligencia ha pasado de ser la capacidad para resolver un problema a ser la capacidad de ingresar a un mundo compartido”. Es esta noción de aprendizaje, la que, al proyectarse

a un dominio sistémico más amplio, abre un campo de reflexión en torno a las formas de organización hegemónicamente clausuradas del conocer y la prospectiva inter y transdisciplinaria en las universidades contemporáneas.

#### 4. TRANSDISCIPLINARIEDAD, ISOMORFISMOS Y SIGNIFICADO

Desde la base de lo anterior, podemos postular a nivel exploratorio, que uno de los principales procesos epistemológicos que sustentan las orgánicas de despliegue inter y transdisciplinarias, son los flujos de isomorfismos entre dominios fenomenológicos y disciplinares. Si bien estos flujos de isomorfismo (teóricos metodológicos e incluso pre-categoriales), arriesgan instancias de reduccionismo y trivialización conceptual (Sokal y Bricmont, 1999; Bunge, 2004) en los tránsitos entre diversas escalas de complejidad, son a la vez la posibilidad de contacto y permeabilidad (con el rigor necesario y atendiendo a riesgos de reduccionismo) entre lógicas de investigación y formación disciplinariamente clausuradas y autorreferidas. Pese a su importancia gravitante, estos procesos han sido sistemáticamente invisibilizados en el marco de la investigación y los ejercicios formativos de las universidades contemporáneas, siendo a nuestro juicio, una de las principales condicionantes cualitativas para la emergencia de relaciones inter y transdisciplinarias en estos contextos.

Ya en 1954, la Sociedad para la Investigación General de Sistemas, se planteaba entre sus principales objetivos, investigar el isomorfismo de conceptos y modelos en varios campos y fomentar provechosas transferencias de un campo a otro; estimular el desarrollo de modelos teóricos adecuados en los campos que carezcan de ellos y minimizar la repetición de esfuerzo teórico en diferentes campos, contribuyendo a la unidad del conocer y mejorando la comunicación entre especialistas. Un enfoque teórico equivalente ya había sido trabajado por Bogdánov en 1912 bajo la noción de Tektología, obra actualmente revitalizada y discutida a la luz de las similitudes y equivalencias con la Teoría General de Sistemas (TGS) (Gorelik, 1987).

En la génesis de la TGS queda de manifiesto la centralidad de la noción de isomorfismo en diferentes campos, situando en el centro del debate, precisamente los problemas de orden, organización, totalidad, teología, entre otras nociones, excluidas programáticamente de la ciencia mecanicista (von Bertalanffy, 1976). En nuestra perspectiva, esta exclusión no sólo tiene relevancia en los procesos de investigación, sino que posee consecuencias neurálgicas para los principios de organización curricular de las universidades contemporáneas. Desde esta base, es posible explorar dominios macro-temáticos (isomorfismos de enlace o intersticiales) que operen como principios organizativos para la generación de esquemas de formación de pregrado y postgrado con mayores grados de enlace inter y transdisciplinario.

A otra escala de esta reflexión, Hofstadter (1987) sostiene que la noción de isomorfismo es utilizada cuando dos estructuras complejas pueden ser proyectadas una sobre otra, de tal modo que cada una de ellas tiene su parte correspondiente en la otra: “correspondiente” significa que ambas cumplen papeles similares en sus respectivas estructuras. “La percepción de un isomorfismo entre dos estructuras ya conocidas es un avance significativo del conocimiento, y sostengo que tales percepciones son las que generan significaciones en la mente humana” (Hofstadter, 1987, p. 57). Bajo esta lógica de equivalencias isomórficas y desde la base de un modelo de auto-organización, Bateson (1972), postula que hay algo

llamado aprendizaje en un nivel bastante pequeño de organización. En un nivel Gestalt mucho más amplio, esa noción de aprendizaje se denomina evolución. Por su parte, Maturana (1978) sostiene que la lógica de la descripción es isomórfica a la lógica del sistema que describe, lo que complementa la perspectiva de sistemas con un componente constructivista irrenunciable.

La noción de isomorfismo es conmensurable con la noción de analogía en múltiples aspectos. Para Morin (1998, p. 152), “el conocimiento por analogía es un conocimiento de lo semejante por lo semejante que detecta, utiliza, produce similitudes de tal suerte que identifica los objetos o fenómenos que percibe o concibe. La analogía puede ser concebida en un dominio organizacional y funcional”. En consecuencia, para este autor, las analogías pueden concernir a fenómenos diversos, pero con equivalentes dispositivos organizadores, como, por ejemplo, la retroacción negativa que es posible observar en los sistemas físicos naturales (astros), artificiales (máquinas), en los sistemas biológicos y en los sociales (Morin, 1998). Esta perspectiva puede ser aplicada a los principios de organización del conocer humano, en otras palabras, estos dispositivos organizadores pueden tomar la forma de operadores epistemológicos con importante influencia en las formas de concebir y abordar diversas problemáticas culturales. De este modo, son estos principios organizadores, los que pueden entregar los nodos de convergencia para la construcción de esquemas transdisciplinarios de formación en nuestras universidades.

En consecuencia, “no importa cuán importante sea el objeto específico de [esta o aquella] investigación, de hecho, cuenta menos [...] que el método que le ha sido aplicado y que podría ser aplicado a una infinidad de objetos diferentes” (Bourdieu y de Saint Martin, en Reynoso, 2011, p. 115). Lo anterior apunta a desarrollar una perspectiva interseccional en el tratamiento transdisciplinario de las problemáticas culturales contemporáneas en los diversos campos disciplinares. En este punto, postulamos a modo de referencia y desde un enfoque interseccional, que los dispositivos de asimetría y jerarquización son transversales a fenómenos como la xenofobia, clasismo, racismo, sexismo y especismo. En todos ellos, cambian los referentes de discriminación, no así los patrones cognitivos u operadores epistemológicos que están a la base de los procesos de segregación y sometimiento. En síntesis, a un cierto nivel de profundidad, reconociendo sus especificidades, todos ellos conforman un mismo fenómeno expresado en diversos dominios y escalas de complejidad.

Sostenemos que sólo es posible interpretar la pertinencia y equivalencia de isomorfismos en diversos dominios, desde enfoques complejos y transdisciplinares que permitan inscribir las especificidades disciplinares en un macro-contexto de referencia que le dé pertinencia social y política. Ello permite abrir un contexto sinérgico de complementariedad entre la formación disciplinar e inter-transdisciplinar de las universidades, fomentando perspectivas sociales de amplio alcance orientadas a un tejido social más participativo y crítico.

Nociones como diversidad, jerarquía, evolución, aprendizaje, crisis, comunicación, poder, segregación, sincronicidad, autonomía, discriminación entre otras, son necesarias de examinar desde diversas lógicas de formación disciplinares, de modo de interpretar como se relacionan los dominios micro y macro de diversos fenómenos o problemáticas relacionales, abordar como se expresan propiedades emergentes en cada contexto específico, a la vez de interpretar las continuidades y discontinuidades entre dominios organizacionales. Se trata aquí, de generar proceso de aprendizaje no orientados estrictamente por objetos disciplinares, sino más bien, por enfoques complejos y transdisciplinarios de problemáticas sociales y culturales.

## 5. COMPLEJIDAD VISUAL, DEUTEROAPRENDIZAJE Y DESPLIEGUES DIDÁCTICOS

Complementariamente a lo anterior, desarrollamos las bases epistemológicas y metodológicas del diseño de un sistema adaptativo de observación social interdisciplinaria, como instancia específica y programática de generar contextos de significación o situaciones de despliegue didáctico orientadas a concebir y agenciar procesos relacionales distribuidos y sistémicos expresados a diversos niveles. La arquitectura de redes constituye en el marco de nuestro programa de investigación y en el sentido de Kelly (1995), una matriz posibilitadora para comprender y fomentar interacciones sociales complejas y pautas de desarrollo cognitivo heurísticas que surgen del emergente cualitativo de esta interacción.

Desde esta base, hemos diseñado y validado una plataforma web de observación social sistémica<sup>2</sup> ([www.fractalis.cl](http://www.fractalis.cl)) orientada a la interacción entre actores agenciados a diversos sistemas de conocimiento y contextos sociales, permitiendo la representación gráfica no-lineal de sistemas de observación social a escala local y global. En función de ello, levantamos información cuantitativa y cualitativa, en relación con la definición de factores claves en el desarrollo de una plataforma de observación social interdisciplinaria mediada por TIC. Se consideró un diseño interaccional e interseccional que permita construir mapas observacionales (redes de conceptos asociados a una problemática social o macrotema) y sus efectos de interacción sinérgica y antagónica en torno a diversas problemáticas sociales locales y globales, desde la base de un modelo reticular transversal a diversos campos de conocimiento.

La figura 2 muestra la arquitectura básica del sistema de observación social. En base a las propiedades de las redes individuales, en la red global es posible visualizar los siguientes aspectos: a) el tamaño de los nodos indica la frecuencia de inclusión del concepto; b) el color de los nodos, la tendencia de relaciones sinérgicas o antagónicas adyacentes; c) el grosor de las líneas, la frecuencia de asociaciones realizadas; d) el color de los arcos, la distribución de relaciones sinérgicas o antagónicas.

---

<sup>2</sup> La plataforma fue diseñada conceptualmente en el marco del proyecto Fondecyt 1150932 (2015-2018), y programada en su versión actual por la compañía informática Network.

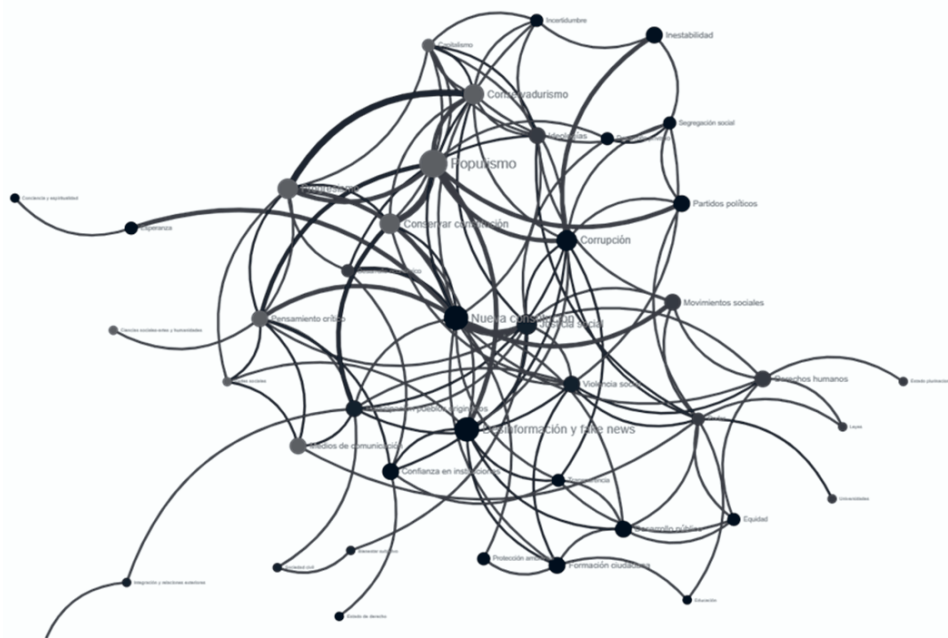


Figura 2. Arquitectura básica del sistema de observación social / Elaboración propia.

El sistema de complejidad visual, bajo este concepto, fomenta un espacio adaptativo de observación no lineal, permitiendo la construcción por parte de agentes de diversos campos disciplinares, de observaciones sociales expresadas en forma de mapas o redes (instancia local). El objetivo es lograr visualizar e interpretar redes de observación interseccionales e interdisciplinares agregadas (instancia global) desde la base de la superposición e interacción de mapas o redes de observación individuales, considerando frecuencia y pautas de asociatividad en los procesos de configuración de cada participante. En el sentido de Arnold (2004), la plataforma integra instancias de observación de segundo orden, en tanto orienta los recursos de complejidad visual a representar desde enfoques no aditivos, conjuntos relacionados de distinciones desde la base de redes de observaciones que se sostienen unas a otras.

El foco del proceso, desde una base sistémico-constructivista, se expresa en la generación de grados de flexibilidad a partir del despliegue de dominios heurísticos de asociatividad. El desarrollo de lo anterior tiene como objetivo producir transformaciones en las pautas configurativas del proceso observacional, a partir de la generación de conceptos que ofician como isomorfismos teóricos y metodológicos para el despliegue de dinámicas inter y transdisciplinarias. A la base de este proceso está el objetivo de aumentar la flexibilidad, interfaz y complejidad de las redes de observación, posibilitando superar clausuras disciplinares y dinámicas de segregación cognitiva entre diversos campos disciplinares y profesionales. Ello implica que las acciones de distinción representadas en las redes globales son configuraciones pautadas por redes de observadores, lo que implica que sus formas y tipos pueden ser interpretadas como configuraciones observacionales de



segundo orden (sistemas basados en observaciones de observaciones) organizadas en un espacio de reflexión colectiva.

En un dominio más específico, lo anterior deviene en generar y caracterizar situaciones de despliegue didáctico orientadas a fomentar escalas más amplias de distinción desde unidades complejas. Desde esta base, se hace necesario aportar elementos comprensivos para el desarrollo de metacontextos de significación que permitan desde diversos campos disciplinares/profesionales, concebir y agenciar procesos relacionales complejos sistémicos, expresados en ámbitos ambientales, políticos, culturales, civilizatorios, entre otros.

En este contexto, los elementos asociados a la complejidad visual de redes contribuyen a las instancias de síntesis, simultaneidad e inmediatez, desplegando diversos componentes, organizaciones, jerarquías y relaciones en un campo de significado global y orgánico. Para Lima (2013) en la visualización de redes es importante considerar que una representación que trabaja en una escala podría también trabajar en una escala mayor o menor. En este sentido, cuando se representa o visualiza una red es necesario considerar tres niveles básicos: visión macro (patrones de organización), visión de relaciones (conectividad) y visión micro (entidades).

Los diversos recursos metodológicos asociados a la morfología y comportamiento de redes complejas (Estrada, 2011; Barabási, 2016 y Latora, Nicosia y Russo, 2017), posibilitan de la caracterización e interpretación de las implicancias cognitivas del uso de una plataforma web 2.0 en la generación de despliegues transdisciplinarios en agentes pertenecientes a diversos campos disciplinares y profesionales. En base a ello, es posible caracterizar la forma, densidad, contenido e interfaz de las redes de observación desplegadas en la plataforma, levantando información relativa a convergencias y divergencias observacionales, considerando dimensiones disciplinares, etarias, geo-referenciales y de género. Asimismo, el sistema incorpora diversas prestaciones para el análisis de redes, lo que permite observar en perspectiva comparada, el grado y centralidad de los conceptos en las redes asociadas a cada campo macro-temático.

Más que en el nivel nominal o denotativo del aprendizaje, enfatizamos en nivel connotativo y relacional, considerando los enfoques observacionales, complementariamente con los contenidos específicos de la problemática a tratar. Cabe señalar que no entendemos complejidad visual en un orden de representación objetual, sino en un sentido sistémico-constructivista, esto es, como un sustrato observacional para co-generar formas emergentes de observación, centradas en pautas y perspectivas de percepción; y no solo en los elementos temáticos específicos.

A nuestro juicio, no sólo importa el valor nominal de lo expresado en una red de observación, sino el deuteroaprendizaje inherente a la construcción de una perspectiva compleja en torno a diversos referentes temáticos. En la perspectiva de Bateson (1972), la noción de deuteroaprendizaje se centra en los procesos de comprensión profunda del contexto de concepción de una problemática. En estos términos, es posible postular una equivalencia entre los procesos de aprender a aprender o deuteroaprendizaje, con la adquisición de hábitos aperceptivos o toda clase de hábitos abstractos de configuración del conocer. Desde esta base, a toda instancia observacional subyacen dispositivos organizacionales, que abarcan recursivamente desde sistemas pre-categoriales a sistemas conceptuales de alta abstracción, transversales a diversas lógicas disciplinares de construcción de conocimiento.

## 6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

En síntesis, hemos propuesto las bases teóricas generales y preliminares de una propuesta metodológica específica basada en tecnología web 2.0 y complejidad visual (www.fractalis.cl), sustentada en la observación, caracterización e interpretación de escenarios de despliegue de dinámicas complejas de organización del conocimiento en diversos dominios disciplinares/profesionales. Desde esta base y atendiendo a investigaciones previas, es necesario proyectar futuros protocolos de investigación cuantitativo-cualitativo orientado a escenarios situados de despliegue de dinámicas complejas de organización del conocimiento basados en complejidad visual, que excedan la caracterización del valor nominal de la noción de inter y transdisciplinariedad.

En consecuencia, los procesos de identificación, análisis y exploración esperan contribuir a una comprensión más profunda de las lógicas de observación que ofician de base a las pautas de aprendizaje en diversos contextos disciplinares, desde un énfasis generativo (no solo descriptivo), complejo y recursivo. Estos escenarios, como se ha propuesto en los apartados anteriores, pueden ser intencionados e investigados desde la base de recursos metodológicos asociados a complejidad visual y metodología de redes, como, asimismo, desde la interpretación multidimensional de analogías e isomorfismos teóricos-metodológicos latentes a los procesos de aprendizaje de actores agenciadas(os) a diversos campos disciplinares y profesionales.

En estos términos, es posible no sólo estimular campos de aprendizaje interseccionales e inter-transdisciplinarios, sino, generar simultáneamente diseños metodológicos basados en redes complejas para explorar correlatos entre la diversidad morfológica de las redes observacionales (integrando contenido y forma) y los campos disciplinares desde donde emergen, considerando diversos contextos macro-temáticos.

Desde este sustrato y en el campo de la proyección crítica y sostenible de las nociones de inter y transdisciplinaria en las universidades contemporáneas, es posible aportar categorías comprensivas relevantes para el desarrollo de meta-contextos de significación que permitan desde la especificidad y convergencia de diversos campos de reflexión; concebir, agenciar e interpretar problemáticas complejas desde bases teóricas y metodológicas con mayores grados de complejidad cualitativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akçeşme, B. *et al.* (2016). *Interdisciplinarity, Multidisciplinarity and Transdisciplinarity in Humanities*. Cambridge Scholars Publishing.
- Arnold, M. (2004). Recursos para la investigación sistémico/constructivista en F. Osorio (Ed.). *Ensayos sobre socioautopoiesis y epistemología constructivista*. Universidad de Chile.
- Austin, W., Park, C. & Goble, E. (2008). From Interdisciplinary to Transdisciplinary Research: A Case Study. *Qualitative Health Research*, 18(4), 557-564. <https://doi.org/10.1177/1049732307308514>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of minds*. Jason Aronson Inc.
- Barabási, A-L. (2016). *Network Science*. Cambridge University Press.
- Biggs, R. *et al.* (2022). *The Routledge Handbook of Research Methods for Social-Ecological Systems*. Routledge.
- Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Gedisa.



- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Anagrama.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Las conexiones ocultas*. Anagrama.
- Colom, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teorías de la educación*. Paidós.
- Contreras, P., Jiménez, J., Browne, R. & Oliva, I. (2020). Interfaces universidad – sociedad en la prospectiva transdisciplinaria: comunicación social y discurso institucional-web asociado a la organización del conocimiento en universidades en Chile. *Alpha-Revista de Artes Letras y Filosofía*, 50, 195-208.
- Cornejo, C., Ibáñez, A. y López, V. (2008). Significado, contexto y experiencia: evidencias conductuales y electrofisiológicas del holismo del significado en E. Kronmüller y C. Cornejo (Orgs.). *Ciencias de la Mente: aproximaciones desde Latinoamérica*. JC Sáez Editor.
- De Rosnay, J. (1977). *El macrosopio: Hacia una visión global*. AC.
- DI Paolo, E., Cuffari, E. y De Jaegher, H. (2018). *Linguistic Bodies. The continuity between life and language*. The MIT Press.
- Estrada, E. (2011). *The Structure of Complex Networks*. Oxford University Press.
- Flores-Malagón A. y Millán de Benavides, C. (2002). *Desafíos de la Transdisciplinariedad*. Instituto Pensar y Universidad Javeriana.
- García, R. (2006). *Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Giraldo, G. (2005). Teoría de la complejidad y premisas de legitimidad en las POLÍTICAS de educación superior. *Revista Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (22), 46-72.
- Gorelik G. (1987). Bogdanov's Tektologia, General System Theory and Cybernetics. *Cybernetics and Systems*, 18(2), 157-175. <https://doi.org/10.1080/01969728708902134>
- Frodeman, R., Thompson Klein, J. & Pacheco, R. (2017). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford University Press.
- Greckhamer, Th., Koro-Ljungberg, M., Cilesiz, S. & Hayes, S. (2008). Demystifying Interdisciplinary Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 14(2), 307-331. <https://doi.org/10.1177/1077800407312049>
- Hofstadter, D. (1987). *Gödel, Escher, Bach. Un eterno y grácil bucle*. Tusquets.
- Kelly, K. (1995). *Out of control: The rise of neo-biological civilization*. Addison-Wesley.
- Latora, V., Nicosia, V. & Russo, G. (2017). *Complex Networks. Principles, Methods and Applications*. Cambridge University Press.
- Lima, M. (2013). *Visual complexity mapping patterns of information*. Architectural Press.
- Maturana, H. (1978). Biology of language: The epistemology of reality en G. Miller & E. Lenneberg (Eds.). *Psychology and biology of language and thought: Essays in honor of Eric Lenneberg*. Academic Press.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Nordan Comunidad.
- Minsky, M. (1998). *The society of mind*. Simon and Schuster.
- Morin, E. (1968). *Pour une sociologie de la crise*. Eds. Du Seuil.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Sociología*. Tecnos.
- \_\_\_\_\_. (1998). *El método: El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- \_\_\_\_\_. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma - Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Motta, R. (2000). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Revista signos universitarios*, Año XX, 37, 69-92.
- Nemeth-Baumgartner, A. (1993). *Macrometanoia. Un Nuevo orden. Una nueva civilización*. Editorial Sudamericana.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.

- Oliva, I., Koch, T. y Quintero, J. (2014). Inter/transdisciplinariedad y universidad: Patrones de desplazamiento e interactividad disciplinar. *Revista Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 99-112. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.ITUP>
- Oliva, I., Molina, W., Quintero, J. y Díaz, N. (2018). Prospectiva transdisciplinaria y organización del conocimiento: Una aproximación epistémica a la educación superior en la Región de Magallanes. *Revista Magallania*, 46(2), 129-142.
- Piaget, J. (1970). *Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et mécanismes communs en UNESCO. Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines. Première Partie: Sciences Sociales*. Unesco.
- Reynoso, C. (2011). *Redes sociales y complejidad: Modelos interdisciplinarios en la gestión sostenible de la sociedad y la cultura*. SB.
- Sokal, A. y Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Paidós.
- Ramírez, P. (2018). Visualizaciones y redes complejas aplicadas: Modelamiento de interactividad disciplinar en universidades chilenas. 2018. Tesis (Ingeniería Civil Informática). UTFSM, Valparaíso.
- Somerville, M. & Rapport, D. (2000). *Transdisciplinarity: recreating integrated knowledge*. McGill-Queen's University Press.
- Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber. Hacia unas Ciencias Sociales de un nuevo tipo*. FLACSO.
- Thompson, E. (2007). *Mind in life*. Editorial Belknap.
- Urquiza, A. & Labraña, J. (2022). *Inter- y transdisciplina en la Educación Superior Latinoamericana*. Nites Universidad de Chile.
- Urquiza, A., Amigo, C., Billi, M., Brandão, G. & Morales, B. (2018). Metálogo como herramienta de colaboración transdisciplinaria. *Revista Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (62). 182-198.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Domes Ensayos.
- Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.

INVESTIGACIONES

## Programas de educación parental para progenitores con hijos de hasta seis años. Una revisión sistemática

Parental education programs for parents with children up to age six.  
A systematic review

*Francisco José Rubio-Hernández<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Internacional de Valencia, España.  
frubiohernandez@gmail.com

### RESUMEN

Para aproximarse a los rasgos distintivos de los programas de educación parental (PEP) con hijos de cero a seis años, se ejecutó una revisión sistemática. Se incluyeron 34 estudios. Más de la mitad siguió un diseño experimental y presentó evaluaciones de seguimiento con muestras de pequeño tamaño. EEUU y China fueron los países más prolíficos en número de publicaciones. Las intervenciones se aplicaron principalmente en contextos educativos, con número habitual de sesiones de entre ocho y doce, duración de dos horas y periodicidad semanal. La mayoría estaban destinados a progenitores con hijos con necesidades específicas de apoyo educativo. Las variables más frecuentes con resultados pre-post estadísticamente significativos fueron las prácticas disfuncionales de los adultos, su estrés y autoeficacia. Los principales temas tratados fueron las emociones, la comunicación y las estrategias de manejo del comportamiento. Se proporcionan evidencias para apoyar el uso de PEP, ya que favorecen el desarrollo de la parentalidad positiva.

*Palabras clave:* educación de los padres, parentalidad positiva, programa de formación, edad preescolar, revisión sistemática, educación infantil.

### ABSTRACT

In order to approach the distinctive features of parenting education programmes (PEPs) with children aged zero to six years, a systematic review was conducted. Thirty-four studies were included. More than half followed an experimental design and presented follow-up evaluations with small sample sizes. The USA and China were the most prolific in terms of number of publications. Interventions were mainly implemented in educational settings, with a typical number of sessions between eight and twelve, duration of two hours and on a weekly basis. Most were aimed at parents with children with specific educational support needs. The most frequent variables with statistically significant pre-post results were adults' dysfunctional practices, stress and self-efficacy. The main themes addressed were emotions, communication and behavior management strategies. Evidence is provided to support the use of PEPs as they favour the development of positive parenting.

*Key words:* Parent education, Positive parenting, Training programme, Pre-school age, Systematic review, Early childhood education.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad las familias sufren el impacto de cambios de distinta índole (Grau y Fernández, 2015), tales como la decadencia de los modelos de sumisión de los menores respecto a los adultos, la colisión de las tecnologías en las formas de vida y de comunicación, el aumento de la tasa de empleo femenina, así como las consecuencias de las crisis políticas y económicas. Estas variaciones han dado lugar a nuevas formas, funciones y responsabilidades familiares. También a una llamada urgente para que los profesionales de la educación y otras disciplinas presten ayuda, apoyo y formación a los progenitores (Palacios, 2016).

En este escenario de necesidades de las madres y de los padres fue promulgada la Recomendación 19 (Consejo de Europa, 2006) de políticas de apoyo positivo a la parentalidad, desde la que se instó a los estados europeos a poner en marcha programas de educación parental (PEP) para posibilitar el desarrollo de competencias parentales que garantizaran un entorno ajustado y óptimo para el desarrollo de los niños y de las niñas.

De esta forma, la parentalidad positiva (PP) podría definirse como un abanico de comportamientos de los progenitores que se asienta sobre el interés superior de los menores y cuyos principios son la no violencia, el afecto, la capacitación, el reconocimiento, la estructuración y la estimulación (Rodrigo *et al.*, 2010).

Así pues, amparándose en la anterior sugerencia, se desarrollaron acciones formativas de educación parental en distintas modalidades: individual, visita domiciliaria, grupal, comunitaria y en línea (Rodrigo, 2015; Vaquero *et al.*, 2019).

Por ende, instituciones y empresas de diferentes puntos del planeta comenzaron a implementar programas grupales de educación parental (PGEP) para reducir los factores de riesgo de padres, madres, hijos e hijas, intentando fortalecer y desarrollar los factores protectores (Rubio *et al.*, 2020, 2021b).

Sin embargo, es preciso contar con las mejores evidencias para tomar decisiones acertadas en cuanto a la elección del programa a administrar con los progenitores. Esto es complicado por el incremento exponencial de los estudios, por el papel limitado de las investigaciones primarias en el avance del conocimiento y por las limitaciones de las revisiones de corte narrativo (Botella y Sánchez-Meca, 2015).

Por ello, las revisiones sistemáticas (RS) se han convertido en modelo referente para la integración, resumen y análisis crítico de las evidencias de tipo científico relativas a los programas socioeducativos (Higgins y Green, 2011).

Por lo que se refiere a las revisiones narrativas y sistemáticas, así como a los estudios metanalíticos de evaluación de PGEP de progenitores con hijos e hijas de hasta seis años, se han ejecutado algunas hasta el momento.

Por ejemplo, los resultados de la RS de Barlow y Parsons (2005) proporcionaron cierto apoyo al uso de PGEP para mejorar el comportamiento y la adaptación emocional de los niños, pues solo se incluyeron cinco estudios, contando con pocos datos sobre la eficacia a largo plazo de estas intervenciones. Los autores concluyeron que era necesaria más investigación respecto a la temática en cuestión.

Por su parte, Tellegen y Sanders (2013) revisaron doce estudios que evaluaban PGEP destinados a padres y madres con hijas e hijos con diferentes discapacidades. Encontraron tamaños del efecto moderados y estadísticamente significativos en la disminución de las problemáticas comportamentales en menores de edad. También mostraron tamaños del

efecto significativos para la satisfacción parental, la eficacia parental en la crianza, los estilos de crianza, el ajuste de los progenitores, la relación entre los mismos, así como para los comportamientos observados en los niños y en las niñas. No se detectaron efectos significativos tras la intervención en las conductas parentales observadas.

Por otro lado, Knerr *et al.* (2013) revisaron once estudios de evaluación de PGEP preventivos de la violencia y puestos en marcha en países de bajos ingresos. Sus hallazgos sugirieron que las acciones formativas con progenitores podían ser eficaces y factibles para mejorar la interacción entre los adultos y los menores, así como para que los padres y las madres adquiriesen mayores conocimientos sobre el desarrollo infantil.

Igualmente, Ruíz *et al.* (2018) incluyeron en su RS quince estudios llevados a cabo en Estados Unidos, Europa y Asia. Algunas intervenciones favorecían el aumento de la variable autoeficacia en adultos; la mayoría no utilizaban grupos de comparación o control.

Por otro lado, respecto a los contenidos y destinatarios a los que se dirigen los PGEP, César y Rey (2006) subrayaron que suelen enfocarse en técnicas de modificación de conducta, habilidades de resolución de conflictos y problemas (tanto para progenitores como para sus hijos e hijas), conocimientos sobre el desarrollo en los menores, control de la ira y la regulación del estrés. Las poblaciones diana de progenitores a los que tratan se dividen en dos grandes grupos: a) intervenciones destinadas a familiares con hijos con problemas de comportamiento infantil: trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH), dificultades en el sueño y en la alimentación, conductas disruptivas, obstáculos en el rendimiento y en el aprendizaje; b) intervenciones dirigidas a padres y madres, así como a hijos e hijas en riesgo (progenitores reclusos, maltratantes, adoptivos, divorciados; progenitores primerizos; menores y progenitores con distintas discapacidades).

Asimismo, en los nueve estudios de evaluación de PGEP revisados por Lopes *et al.* (2010) se detectaron como principales contenidos temáticos en las intervenciones de este tipo las interacciones positivas entre los adultos y los menores, la disciplina consistente, la salud y la seguridad de los hijos y de las hijas, así como la estimulación y el desarrollo de las pequeñas y de los pequeños.

No obstante, algunas características y elementos de los estudios de evaluación de PGEP destinados a padres y madres con hijos e hijas de hasta seis años no se han abordado hasta el momento. Por tanto, en este trabajo se desea obtener una mirada actualizada y amplia de los mismos, pues estas intervenciones pretenden dar respuesta a las necesidades y preocupaciones de las familias relativas a la crianza y educación de los menores (Rubio *et al.*, 2021).

Atendiendo a lo anteriormente señalado, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿qué características generales y técnicas presentan los estudios de evaluación de PGEP, qué variables han mostrado cambios estadísticamente significativos tras las intervenciones, qué contenidos han abordado los programas evaluados y qué limitaciones han presentado?

Para dar respuesta a este interrogante, se plantea como objetivo general realizar una revisión sistemática (RS) acerca de los artículos científicos que traten la evaluación de PGEP con hijos de cero a seis años.

Los objetivos específicos derivados del general son: a) identificar los documentos científicos que traten la evaluación de PGEP de progenitores con hijos de hasta seis años; b) seleccionar aquellos artículos que, tras la evaluación de la calidad metodológica, hayan sido clasificados como con alta calidad; c) señalar los autores, años de publicación, países

donde se llevaron a cabo las investigaciones, nombres de los programas evaluados y poblaciones específicas de destinatarios de las intervenciones; d) analizar y describir los tamaños muestrales, los diseños de investigación de los estudios, las edades de los padres, las madres y otros educadores implicados en la crianza y educación de los vástagos, las edades de los niños y las niñas, los contextos o ámbitos donde se implementaron los programas, la presencia de evaluaciones de seguimiento; e) ejecutar un análisis de contenido de los principales resultados de los artículos revisados para detectar las medidas más frecuentes con cambios significativos a nivel estadístico antes y después de la finalización de la intervención, los contenidos abordados por los programas evaluados que más se repiten, así como las principales limitaciones de las investigaciones.

## 2. MÉTODO

Para el desarrollo de la RS se siguieron las indicaciones de la guía denominada *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (en adelante PRISMA) (Moher *et al.*, 2009), Cochrane (Higgins y Green, 2011) y Campbell (The Campbell Collaboration, 2019).

En cuanto a los protocolos de la RS, se diseñaron dos, uno preliminar y otro final. Los protocolos de RS suministraron a los investigadores y a las investigadoras participantes en la RS un esquema general que seguir en la ejecución de esta. También proporcionaron información sobre qué y cómo se iba a desarrollar la investigación, velando por la calidad y la transparencia. Además, ambos documentos fueron registrados mediante su publicación.

Por otro lado, los documentos incluidos en la presente RS fueron artículos científicos (AC) (a lo largo del texto se hará referencia a estos documentos como AC, investigaciones, estudios o informes, tratándose como sinónimos). Dichos AC estaban publicados en revistas científicas entre los años 2006 (fecha en la que el Consejo de Europa publicó la Recomendación 19) y 2019, escritos en español o inglés, y cumplieron los siguientes criterios: que sus participantes fueran los progenitores o los cuidadores habituales de niños y niñas de hasta seis años, que solo se evaluase un PGEP en cada uno de los AC revisados, que se comparasen medidas antes y después de la implementación de la intervención en grupo, que los resultados fueran de índole cuantitativa, que los diseños de indagación seguidos fueran preexperimentales, experimentales o cuasiexperimentales.

Asimismo, los AC incorporados en la RS tuvieron que mostrar una calidad metodológica (CM) alta. Es decir, alcanzar una puntuación de 8 o más en el instrumento de evaluación de la CM, que evaluó, a través de la presencia (1 punto) o ausencia (0 puntos) de los elementos que debe contener un AC, diez indicadores de la CM (objetivos e hipótesis, diseño de investigación seguido, variables, tamaño muestral, características muestrales, técnicas de muestreo empleadas, instrumentos de recogida de datos e información utilizados, fiabilidad y validez de estos, presentación de los resultados con precisión y claridad, limitaciones del estudio).

En lo referente a las fuentes consultadas de información, las bases de datos revisadas fueron *Education Resources Information Center* (en adelante ERIC), *Korean Journal Database* (en adelante KCI), MEDLINE (publicada por la *National Library of Medicine*), PsycARTICLES y PsycINFO (publicadas por la *American Psychological Association*), SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), SCOPUS (publicada por *Elsevier*) y WOS (*Web of Science*).

Por otro lado, en la estrategia de búsqueda se hizo uso de los siguientes términos: “intervention\*”, “program\*”, “parent\* education”, “positive parenthood”, “positive parenting”. También de sus traducciones al español. Además, quedó establecida una ecuación para la búsqueda por cada una de las bases de datos que se exploraron (Tabla 1).

*Tabla 1.* Estrategia de búsqueda atendiendo a cada base de datos

<b>Base de datos</b>	<b>Limitadores</b>	<b>Ecuación de búsqueda</b>
ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO	Publicaciones arbitradas, artículos de revista	TX “positive parenthood” OR TX “positive parenting” OR TX “parent* education” AND TX (“program*” OR “intervention*”)
KCI, MEDLINE, SciELO, Wos	Publicaciones arbitradas, artículos de revista	TS=(“ positive parenthood” OR “positive parenting” OR “parent* education”) AND TS=(“ intervention*” OR “interventi program*”)
SCOPUS	Publicaciones arbitradas, artículos de revista	(TITLE-ABS-KEY (“positive parenthood” OR “positive parenting” OR “parent* education”) AND TITLE-ABS-KEY (“intervention*” OR “program*))

Asimismo, en la presente RS participaron tres personas, tomando decisiones mediante consenso. Sin embargo, no fue posible calcular índices de fiabilidad o niveles de acuerdo porque no todos los sujetos participantes estuvieron involucrados en cada una de las etapas de la investigación.

En otro orden de cosas, el proceso de selección de los estudios (PSE) comprendió cuatro fases: a) identificación: se realizaron búsquedas de tipo sistemático en 8 bases de datos; b) cribado: se exportaron las referencias, previamente identificadas, a la aplicación RefWorks, eliminándose las repetidas y preseleccionando las que eran potencialmente relevantes, analizando únicamente títulos y resúmenes teniendo en cuenta los criterios de elegibilidad; c) elegibilidad: leyéndose los artículos preseleccionados a texto completo y sometidos a una lista de verificación. A la siguiente etapa pasaron las referencias que presentaron todos los criterios de elegibilidad contemplados en el instrumento de verificación; d) inclusión: se tomó la decisión respecto a qué documentos científicos se incluían de modo definitivo en la RS: los que solo había puesto a prueba una acción formativa (no interesaba la comparación entre dos o más programas) y que mostrasen una calidad metodológica alta. También, una vez seleccionados definitivamente los estudios en la etapa de inclusión, se procedió a la extracción de los datos de los AC. Los AC fueron numerados y enviados anticipadamente a los investigadores en documentos pdf.

Se extrajo información para las siguientes variables de los documentos revisados (Figura 1).

Las variables para las que se extrajeron datos para cada AC revisado fueron las contempladas en la Figura 1.



Tamaño de la muestra
Edad de los familiares adultos
Edad de los niños y las niñas
Autoría
Fecha de publicación del documento científico
País de publicación de la investigación
Nombre de la acción formativa evaluada
Especificaciones de los destinatarios de la acción formativa
Contextos de implementación de la acción formativa
Prueba de seguimiento y tiempo entre la prueba final y la de seguimiento
Resultados pre-post significativos a nivel estadístico
Temas tratados en las acciones formativas
Limitaciones de los estudios revisados

*Figura 1.* Variables para las que se extrajo información en cada uno de los documentos científicos revisados.

Por último, el análisis de los datos se ejecutó con el programa SPSS (vigésimoquinta versión), recurriéndose a la estadística descriptiva. Por otro lado, se ha llevado a cabo un análisis de los contenidos de los resultados descritos y de los tópicos abordados en las acciones formativas y así identificar los que son más frecuentes. Esto ha sido posible al seguir un proceso genérico de datos cualitativos que contempla categorías y temas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). De un modo deductivo, se partió de dimensiones generales establecidas previamente (que se corresponden con las variables señaladas con anterioridad). Las categorías fueron emergiendo y detectándose a lo largo del análisis. Para ello se utilizó el programa ATLAS. ti, versión octava.

### 3. RESULTADOS

La selección de los documentos de investigación ha seguido los pasos mostrados en el diagrama de flujo de la Figura 2. Como se percibe, las 8 bases de datos fueron sometidas a una búsqueda sistemática de bibliografía, lo cual hizo llegar a 12262 documentos. De estos, se eliminaron los que estaban repetidos, cribándose 8868 artículos científicos según sus resúmenes y títulos. Después, se leyeron de forma profusa 726 documentos al completo, examinándose y aplicándoles una lista de verificación. 702 AC fueron excluidos por las siguientes razones: a) 491 AC no cumplieron la totalidad de los criterios de elegibilidad; b) 109 AC no mostraron alta CM; c) 22 AC recogían la evaluación de más de una intervención; d) 50 AC abordaban la evaluación de PGEP destinados a progenitores con hijos e hijas de cualquier edad, 15 AC no especificaban la edad de los menores, 12 AC se enfocaban a padres y madres de niños y niñas de seis a doce años y 3 AC se destinaban a progenitores con hijos e hijas adolescentes (12-18 años).



Por tanto, se seleccionaron 34 estudios para ser incluidos en la presente RS. Es decir, los documentos de investigación que lograron todos y cada uno de los criterios para ser elegidos, que solo habían puesto a prueba una acción formativa por artículo destinada a la educación para progenitores con hijos de hasta seis años y que habían mostrado una CM alta (ocho o más puntos).

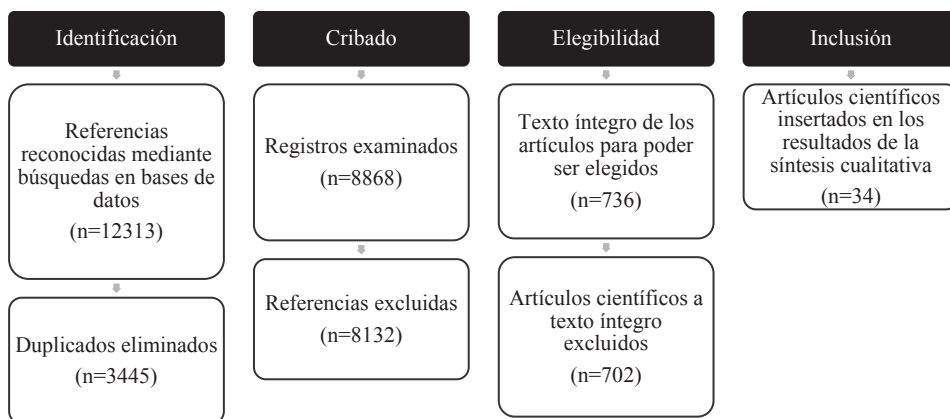


Figura 2. Diagrama de las fases del proceso selectivo de estudios.

### 3.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS SELECCIONADOS

De los 34 estudios incluidos en la RS, el 67.6 % (n=23) alcanzó una puntuación de ocho en los indicadores de evaluación de la CM, el 29.4 % (n=10) consiguió un puntaje de 9 y tan solo uno de los estudios (2.9 %) llegó al máximo de diez. La totalidad se clasificó con una calidad metodológica alta. El 100 % estaban escritos en inglés.

El 64.7 % (n=22) de los AC fueron editados a lo largo del último septenio, con la mayor frecuencia en el año 2016 (n=7). Entre 2007 y 2012 se publicaron 12 estudios (35.3 %).

Sobresalieron Estados Unidos (n=12) y China (n=4) como estados donde se publicaron más documentos científicos. Portugal, Australia, Alemania y Canadá cuentan con tres investigaciones cada una. Turquía dispone de dos estudios y el resto de los países (Pakistán, España, Corea del Sur, Reino Unido y Rumanía) de uno. Además, es preciso señalar que una de las investigaciones (Howell *et al.*, 2015) se llevó a cabo en dos de las naciones (EE. UU. y Canadá).

El 52.9 % (n=18) ejecutó un diseño de modalidad experimental, el 26.5 % (n=9) un cuasiexperimento y el 20.6 % (n=7) un pre-experimento.

Antes de continuar, es necesario pausarse en analizar y describir los rasgos diferenciales de los destinatarios de los PGEP evaluados en los estudios. Para este cometido se toma en consideración la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE, 2013).

El 8.82 % (n=3) de los estudios estaban dirigidos a familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales relacionadas con graves problemas comportamentales asociados a diferentes trastornos. Concretamente, dichas necesidades vienen dadas por

problemas de conducta (Homem *et al.*, 2015), trastorno opositor desafiante (Niec *et al.*, 2016) o dificultades de comportamiento (Havighurt *et al.*, 2013).

En otro orden de cosas, cinco de los estudios (14.7 %) estaban destinados a progenitores con vástagos con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de TDAH (Azebedo *et al.*, 2013, 2014; Herbert *et al.*, 2013; Homem *et al.*, 2015; Webster *et al.*, 2013).

Asimismo, cuatro de los informes evaluaban PGEP (11.76 %) que se enfocaban en progenitores con hijos e hijas que presentaban necesidades educativas especiales derivadas de trastorno del espectro autista (TEA) (Dababnah y Parish, 2016), discapacidades del desarrollo (Leung *et al.*, 2016; McIntyre & Abbeduto, 2008) o discapacidad intelectual (Kong y Au, 2018).

También, las madres víctimas de violencia de género son apoyadas desde este tipo de intervenciones (Howell *et al.*, 2015).

Por otro lado, dos estudios abordaron la educación parental con parejas de progenitores (Faircloth y Cummings, 2008; Halford *et al.*, 2010) y uno con madres solteras (Franz *et al.*, 2011).

Además, una investigación evaluó un PGEP destinado a progenitores, hijos e hijas que podían presentar factores de riesgo psicosocial (Álvarez *et al.*, 2018). Dos se centraban en progenitores con dificultades o situaciones de desventaja económica, así como con bajos ingresos (Breitenstein *et al.*, 2012; Coard *et al.*, 2007).

También, los PGEP fueron implementados y evaluados con progenitores de distinta procedencia. Así pues, tres estudios evaluaron intervenciones con progenitores afroamericanos (Begle *et al.*, 2012; Breitenstein *et al.*, 2012; Coard *et al.*, 2007), dos con latinos (Breitenstein *et al.*, 2012; Dumas *et al.*, 2011), uno con euroamericanos (Begle *et al.*, 2012) y otro con inmigrantes chinos (Leung *et al.*, 2011).

Una de las intervenciones grupales evaluada e incluida en la RS pretendían acompañar y posibilitar mejoras en cuanto a la educación parental de progenitores maltratantes o con alto riesgo de maltrato infantil (Begle & Dumas, 2011).

Dos de los estudios de evaluación de PGEP estaban destinados a madres y padres con retoños de 2 semanas hasta 9 meses de existencia (Hooge *et al.*, 2014; Jones *et al.*, 2016).

Sin embargo, el 20.5 % (n=7) de los estudios revisados no especificaba con la suficiente claridad a los destinatarios a los que se enfocaba, normalmente por perseguir una acción formativa de tipo preventivo primaria o universal.

Por otro lado, los tamaños de las muestras también precisan de análisis, mostrando como máximo a 610 personas y como mínimo a 17 individuos, mediana establecida en 82, media en 131.38 y desviación típica en 141.63.

Se reportó una media de 33.91 años, mediana de 34.43 y desviación típica de 3.11 en las edades de los adultos (progenitores o cuidadores principales o asiduos de los niños).

Respecto a la edad de los menores, la franja de edad más frecuente fue la de tres a seis años (35.3 %, n=12).

Los PGEP evaluados en los AC revisados fueron implementados en variados emplazamientos. El 41.2 % (n=14) lo hicieron en contextos escolares o educativos, el 14.7 % (n=5) en entornos clínicos o sanitarios, el 8.8 % (n=3) en comunitarios (bibliotecas, ludotecas u otros) o de tipo social (por ejemplo, establecimientos de servicios sociales), el 14.7 % (n=5) en varios sitios (centros religiosos, centros especiales de atención a la infancia, centros de atención temprana, etcétera) y en el 20.6 % (n=7) no se especificó el lugar.

Para finalizar, la versión extendida de las características de los estudios seleccionados puede consultarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Características de los estudios seleccionados

Autores/año	País	Diseño de investigación	Tamaño muestral	Edad media de los adultos (años)	Edad de los menores (años)	Contexto de implementación de la acción formativa
Álvarez <i>et al.</i> (2018)	España	Pre-experimental	196	32.85	0-5	Servicios sociales
Azebedo <i>et al.</i> (2014)	Portugal	Experimental	52	36.37	3-6	Centros sanitarios y comunitarios
Azebedo <i>et al.</i> (2013)	Portugal	Pre-experimental	100	35.51	3-6	Centros sanitarios y comunitarios
Begle & Dumas (2012)	EEUU	Experimental	578	30.87	3-6	Guarderías
Begle & Dumas (2011)	EEUU	Experimental	610	31.05	3-6	Guarderías
Breitenstein <i>et al.</i> (2012)	EEUU	Experimental	504	NE	2-5	NE
Coard <i>et al.</i> (2007)	EEUU	Experimental	30	36.4	5-6	Colegios
Dababnah y Parish (2016)	EEUU	Cuasiexperimental	17	NE	3-6	NE
Doh <i>et al.</i> (2016)	Korea del Sur	Cuasiexperimental	99	36.7	3-4	Guarderías
Dumas <i>et al.</i> (2011)	EEUU	Pre-experimental	124	31.57	3-6	Guarderías
Faircloth y Cummings (2008)	EEUU	Experimental	55	NE	0-6	Guarderías y colegios
Franz <i>et al.</i> (2011)	Alemania	Experimental	61	36.35	3-6	Guarderías
Gulliford <i>et al.</i> (2015)	Australia	Pre-experimental	19	NE	3-5	NE
Hahlweg <i>et al.</i> (2010)	Alemania	Experimental	280	36.5	3-6	NE
Halford <i>et al.</i> (2010)	Australia	Experimental	71	30	0-1	Hospitales
Hanisch <i>et al.</i> (2014)	Alemania	Experimental	155	NE	3-6	Guarderías
Havighurt <i>et al.</i> (2013)	Australia	Experimental	54	35.66	4-5	Hospitales
Herbert <i>et al.</i> (2013)	EEUU	Experimental	31	NE	2-6	NE
Homem <i>et al.</i> (2015)	Portugal	Experimental	83	34.43	3-6	Hospitales y centros comunitarios

Continuación Tabla 2

Hooge <i>et al.</i> (2014)	Canadá	Cuasiexperimental	159	31.03	0-1	Bibliotecas, centros religiosos y de salud
Howell <i>et al.</i> (2015)	EEUU, Canadá	Experimental	120	31.8	2-6	NE
Jones <i>et al.</i> (2016)	Reino Unido	Cuasiexperimental	73	27.25	0-1	Centros de salud y de asistencia social
Knowlaja <i>et al.</i> (2016)	Pakistán	Pre-experimental	57	30.61	2-5	Centros de salud
Kong y Au (2018)	China	Cuasiexperimental	47	37.88	3-6	Centros comunitarios
Leung <i>et al.</i> (2016)	China	Pre-experimental	119	38.5	2-5	Centros de educación y formación temprana, guarderías, centros especiales de atención infantil
Leung <i>et al.</i> (2011)	China	Experimental	120	36.3	3-5	Guarderías y centros de educación preescolar
McIntyre & Abbeduto (2008)	EEUU	Experimental	49	34.91	2-5	Guarderías
Niccols (2009)	Canadá	Experimental	79	31	1-3	Centros de educación preescolar
Niec <i>et al.</i> (2016)	EEUU	Experimental	81	31.82	2-6	Centro para niños, familias y comunidades
Ozyurt <i>et al.</i> (2018)	Turquía	Cuasiexperimental	92	NE	3-6	Hospitales
Sener y Cimete (2016)	Turquía	Cuasiexperimental	77	NE	2-3	Centros de salud familiar
Stefan y Miclea (2014)	Rumanía	Cuasiexperimental	156	33.15	3-4	Centros de educación preescolar
To <i>et al.</i> (2014)	China	Pre-experimental	20	NE	2-6	Guarderías
Webster <i>et al.</i> (2013)	EEUU	Cuasiexperimental	99	39.4	4-6	NE

*Nota.* NE (no especificado/explicitado).

### 3.2. PROCESO Y RESULTADOS DE EVALUACIÓN

En cuanto a los procesos y resultados de evaluación, atendiendo a las evaluaciones de seguimiento (véase Tabla 3), el 44.1 % de los estudios científicos incluidos no contaban con evaluación de seguimiento, pero

el 55.9 % (n=19) sí. Entre la evaluación final de la acción formativa y la prueba de seguimiento se identificó un máximo de 2 años (24 meses) y un mínimo de un mes, con media establecida en 8.36, mediana en 6, moda en 12 meses (20.6 %, n=7) y 5.44 de desviación típica.

Las variables con resultados estadísticamente significativos más repetidos en los estudios fueron las prácticas disfuncionales por parte de los progenitores (n=25), los problemas de comportamiento de los menores (n=22), las conductas compatibles con TDAH (n=15), la crianza y disciplina adecuadas (consistente, funcional, positiva) (n=10), el estrés parental (n=10), los comportamientos oposicionistas, negativistas, desafiantes o agresivos de los pequeños (n=8); las emociones (identificación, expresión, control, regulación) (n=8), la autoeficacia parental (n=7), la satisfacción parental (n=6), la competencia social de los hijos (n=5), la crianza y disciplina inadecuadas (severa, dura, negativa, laxa, inconsistente, disfuncional) (n=5), las interacciones y relaciones entre progenitores (n=4), así como los estilos educativos y de crianza parental (n=3).

Por otro lado, las variables con resultados estadísticamente no significativos más frecuentes en los estudios fueron la inadecuación de las pautas de disciplina y crianza (severa, dura, negativa, laxa, inconsistente, disfuncional) (n=7) de los padres, los problemas comportamentales de los niños y las niñas (n=17), el estrés parental (n=9), las emociones (identificación, expresión, control, regulación) (n=8), la resolución de conflictos y problemas (n=6), las prácticas disfuncionales por parte de los progenitores (n=4), el apoyo social (n=3), la autoeficacia parental (n=3), la calidez de los progenitores con sus vástagos (n=3), la comunicación (n=3), el afrontamiento a situaciones difíciles (n=3) en la familia, la competencia social (n=3) de los menores, así como las conductas oposicionistas, negativistas, desafiantes o agresivos (n=3) de los niños.

Además, se debe señalar que los hallazgos provienen de la aplicación de técnicas paramétricas y no paramétricas utilizadas en los estudios incluidos para la comparación de medidas.

Finalmente, respecto a las debilidades de las investigaciones, destacan los tamaños muestrales pequeños (n=15), los sesgos en la selección de la muestra (n=11), la escasa presencia de grupos de comparación (n=9), la poca variedad de instrumentos de recolección de datos (IRDI) (n=9) y de múltiples informantes (n=7), las limitaciones en las características técnicas de los IRDI (n=7), la falta de evaluaciones de seguimiento (n=6) y de aleatorización (n=4).

### 3.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS EVALUADOS

Las acciones formativas que más se pusieron a prueba en los estudios revisados fueron Incredible Years (23.52 %, n=8), PACE (Parent and Child Enhancement) (8.82 %, n=3) y Triple P (5.88 %, n=2). El resto pueden consultarse en la Tabla 3.

El mínimo de sesiones contempladas en las intervenciones corresponde a una (Tabla 3), perteneciente al programa EST Parent Education (Faircloth y Cummings, 2008), y el

máximo a las 22 sesiones del programa Crecer Felices en Familia (Álvarez *et al.*, 2018). La media se estableció 9.71, la desviación típica en 5.24 y la mediana en 9 puntos. Lo típico fue que las acciones formativas tuviesen ocho (17.64 %, n=6) o doce sesiones (17.64 %, n=6).

El mínimo detectado en la duración de las sesiones de modalidad grupal fue de 60 minutos (Howell *et al.*, 2015; Khowaja *et al.*, 2016) y el máximo de 300 minutos (5 horas) por sesión (To *et al.*, 2014), con media situada en 122.9, mediana en 120, moda en 120 (64.7 %, n=22) y la desviación en 39.76 puntos.

La periodicidad o ritmo entre sesión y sesión también es necesario resaltarla. La mayor parte de acciones formativas revisadas (85.3 %, n=29) aplicaron una sesión semanal. Un programa administraba dos a la semana (Howell *et al.*, 2015), otro una sesión cada dos semanas (Gulliford *et al.*, 2015) y, finalmente, la intervención evaluada en Leung *et al.* (2011) puso en marcha una sesión cada mes. No obstante, dos de los documentos científicos revisados (5.9 %) no especificaron la periodicidad de aplicación de las sesiones.

Para finalizar, algunos de los programas evaluados en los estudios, además de la intervención grupal con los progenitores, contenían sesiones destinadas a los maestros y a las maestras, a los menores, etcétera (programas multicomponente). También presentaban diferentes modalidades de intervención (multimodales). Por ejemplo, en Azebedo *et al.* (2013, 2014) se administraron sesiones de refuerzo grupal tras la finalización del programa. En Hahlweg *et al.* (2010) se llevó a cabo una intervención telefónica individual con cada progenitor. En Hanisch *et al.* (2014) y Stefan y Miclea (2014) se intervino también con los maestros. En Havighurt *et al.* (2013) se procedió al tratamiento clínico habitual junto con el programa grupal con padres y madres. Por último, en Webster *et al.* (2013) se actuó también directamente con los menores.

Por otra parte, los temas tratados por las acciones formativas de los AC revisados y que más se han repetido han sido el mundo emocional (n=21), ya fuese la identificación, la expresión o el control o regulación de las emociones, así como temas afines como el desarrollo de la autoestima (n=4) o el estrés parental (n=7); la comunicación positiva y eficaz, así como sus elementos (n=15); las estrategias para el manejo comportamental problemático de los vástagos (n=15) y para favorecer las conductas adecuadas o positivas (n=13), dentro de las que se encuentran el tiempo fuera o de espera (n=12), los elogios (n=8), las recompensas e incentivos (n=8), o las distintas formas de ignorar los comportamientos inadecuados (n=7). Para mejorar la convivencia en los hogares se trataron contenidos como el establecimiento de límites efectivos (n=10), de reglas (n=8), de normas y de consecuencias (n=9), las instrucciones claras (n=8), la creación de rutinas domésticas (n=3) o la instauración de opciones limitadas (n=3). También fueron frecuentes contenidos vinculados a las habilidades para la resolución de conflictos (n=12), las interacciones positivas entre los progenitores y los menores (n=10) y el juego (n=9), los conocimientos sobre la educación y la crianza de los niños y de las niñas (n=7), los estilos educativos parentales (n=5), las pautas positivas de crianza, educación y disciplina (n=6).

Otros contenidos estaban relacionados con el ámbito de la salud (n=4), tales como el sueño infantil (n=6) o la alimentación en la infancia (n=3), así como con las maneras de ayudar con los aprendizajes escolares (n=5), con las competencias sociales (n=5) y con la relación de pareja (n=3).

Finalmente hay que comentar que en tres de los estudios revisados no se especificaron los contenidos que abordaban los programas evaluados (Jones *et al.*, 2016; Ozyurt *et al.*, 2018; Webster *et al.*, 2013).

Tabla 3. Características de los programas y evaluaciones de seguimiento en los estudios incluidos

Autores/año	Programa	Nª sesiones	Duración sesiones (min)	Evaluación de seguimiento
Álvarez <i>et al.</i> (2018)	Crecer Felices en Familia	22	90	No
Azebedo <i>et al.</i> (2014)	Incredible Years	12	120	12 meses
Azebedo <i>et al.</i> (2013)	Incredible Years	12	120	No
Begle <i>et al.</i> (2012)	PACE	8	NE	12 meses
Begle & Dumas (2011)	PACE	8	NE	12 meses
Breitenstein <i>et al.</i> (2012)	Chicago Parent	12	120	12 meses
Coard <i>et al.</i> (2007)	Black Parenting Strengths and Strategies	12	120	No
Dababnah y Parish (2016)	Incredible Years	15	120	No
Doh <i>et al.</i> (2016)	Respected Parents & Respected Children	16	150	8 meses
Dumas <i>et al.</i> (2011)	PACE	8	120	3 meses
Faircloth y Cummings (2008)	EST Parent Education	1	180	6-12 meses
Franz <i>et al.</i> (2011)	PALME	20	90	No
Gulliford <i>et al.</i> (2015)	Families Coping	5	120	No
Hahlweg <i>et al.</i> (2010)	Triple P-Nivel 4	4	120	12-24 meses
Halford <i>et al.</i> (2010)	Couple CARE for Parents	3	120	12 meses
Hanisch <i>et al.</i> (2014)	Prevention program for Preschool Children with Externalizing Problem Behavior	10	120	No
Havighurt <i>et al.</i> (2013)	Tuning into Kids	6	120	6 meses
Herbert <i>et al.</i> (2013)	Parenting Your Hyperactive Preschooler	14	90	No
Homem <i>et al.</i> (2015)	Incredible Years	14	120	6 meses

Continuación Tabla 3

Hooge <i>et al.</i> (2014)	Baby and You	4	120	No
Howell <i>et al.</i> (2015)	The Moms' Empowerment	10	60	No
Jones <i>et al.</i> (2016)	Incredible Years	8	120	6 meses
Knowlaja <i>et al.</i> (2016)	SOS Help for Parents	6	60	No
Kong y Au (2018)	Incredible Years	12	120	No
Leung <i>et al.</i> (2016)	Happy Parenting	8	120	3 meses
Leung <i>et al.</i> (2011)	Hands-On Parent Empowerment	6	120	No
Mcintyre & Abbeduto (2008)	Incredible Years	12	150	No
Niccols (2009)	COPEing with Toddler Behaviour	8	120	1 mes
Nice <i>et al.</i> (2016)	Parent-Child Interaction Therapy	14	120	6 meses
Ozyurt <i>et al.</i> (2018)	Triple P (seminarios)	3	120	No
Sener y Cimente (2016)	Social Cognitive, Health and Illness	10	NE	3 meses
Stefan y Miclea (2014)	Social-Emotional Prevention	4	120	3 meses
To <i>et al.</i> (2014)	Narrative Approach	3	300	6 meses
Webster <i>et al.</i> (2013)	Incredible Years	20	120	6-12 meses

*Nota.* NE (no especificado/explicitado).



#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La realización de esta RS ha permitido conocer características y elementos relevantes de los estudios de evaluación de PGEP para progenitores con hijos e hijas de hasta seis años.

Tal y como indica la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), los PGEP posibilitan la mejora de la formación de los progenitores respecto a la educación y crianza de los menores; también la salud y el bienestar de los miembros del núcleo familiar. Además, se enfocan en fortalecer y mejorar las competencias y las capacidades de los padres y de las madres, pretendiendo que las familias adquieran autonomía, tomen decisiones razonadas y desarrollen comportamientos adecuados en el proceso educativo y de crianza de los hijos y de las hijas (Rodrigo *et al.*, 2010b).

En primer lugar, en esta investigación se han analizado en profundidad más de tres decenas de AC relacionados con la puesta a prueba de acciones formativas de tipo grupal destinadas a familiares de niños y niñas de entre cero y seis años. Puesto que la pretensión ha sido proporcionar una visión lo más completa posible acerca de los mismos, el número de AC incluidos en esta RS ha sido bastante superior al que se maneja en este tipo de investigaciones (Barlow y Parsons, 2005; Knerr *et al.*, 2013; Ruíz *et al.*, 2018; Tellegen y Sanders, 2013).

En segundo lugar, en los últimos siete años se ha observado una tendencia creciente en la producción científica sobre el ámbito, que podría estar relacionado con el interés, la relevancia, la actualidad y el potencial de la línea de investigación desde la publicación de la Recomendación 19 (Consejo de Europa, 2006).

En tercer lugar, se han localizado investigaciones llevadas a cabo en América del Norte, Asia y Europa, como en Ruíz *et al.* (2018), pero también otros procedentes de Oceanía.

En cuarto lugar, aunque se han detectado las intervenciones grupales de educación parental más evaluadas internacionalmente, coincidentes, en parte, con guías de referencia y estudios predecesores, se han encontrado programas posiblemente prometedores, tales como Respected Parents & Respected Children, el formato de seminarios de Triple P o Tuning into Kids.

En quinto lugar, el número típico de sesiones de las acciones formativas evaluadas se han situado entre seis y doce, con dos horas de duración habitualmente cada una de ellas; las evaluaciones de seguimiento se dan en casi seis de cada diez informes revisados. Estas conclusiones son bastante parecidas a las que expuso en 2014 la OMS, entidad que en su momento consideró que las intervenciones de tipo universal tendrían que contener entre las 4 y las 8 sesiones, los de tipo selectivo entre una decena y 15. La duración de cada clase sería óptimo que oscilase entre los 120 y los 180 minutos, siendo muy pertinente la inclusión de pruebas de seguimiento que permitiesen comprobar si las acciones formativas se mostraban eficaces en el medio y en el largo plazo.

En sexto lugar, las variables con resultados estadísticamente significativos más detectados en esta RS coinciden, en buena parte, con los desenlaces de otras ejecutadas previamente. Por ejemplo, mejoras en las problemáticas conductuales de los niños (tal y como ocurre en Barlow y Parsons, 2005; y en Tellegen y Sanders, 2013) y en la autoeficacia de los progenitores (como en Ruíz *et al.*, 2018). Sin embargo, se descubrieron otras, tales como los progresos en las conductas compatibles con TDAH, la adquisición de las pautas de crianza y de disciplina adecuada, la disminución del estrés parental y las ganancias en lo que al mundo emocional de los adultos se refiere. Además, se han señalado las variables con resultados estadísticamente no significativos, tales como las prácticas disfuncionales

parentales y el apoyo social percibido por los progenitores en la crianza y educación de los menores, que se han correspondido con lo recogido por Ruiz *et al.* (2018).

En séptimo lugar, los tópicos más tratados en las acciones formativas revisadas muestran concordancia con algunas autorías predecesoras. En este sentido, las emociones, la comunicación o el juego han sido algunos de los más reincidentes. Las técnicas encaminadas a la modificación conductual expuestas por César y Rey (2006) muestran correspondencia con las estrategias para el manejo comportamental de los niños (límites efectivos, tiempo de espera y tiempo fuera, ignorar conductas, consecuencias, entre otros) subrayados en esta RS. Igual que ocurre con lo señalado por Lopes *et al.* (2010), en esta investigación se han revelado una serie de estrategias encaminadas a favorecer las interacciones de modo positivo entre familiares adultos y los menores como uno de los contenidos prioritarios.

En octavo lugar, Ruíz *et al.* (2018) llegaron a la conclusión que gran parte de los estudios incluidos en la revisión sistemática que llevaron a cabo presentaban como una limitación importante de la investigación la ausencia de grupos de comparación o control (como en esta RS) y también las muestras de pequeño tamaño. Así pues, en disciplinas como la educación o la psicología suele ser difícil contar con grupos de control equivalentes o comparables (Rodrigo *et al.*, 2010b), además de que se deben tener en cuenta los aspectos éticos relativos a la privación de los posibles beneficios de una intervención a los progenitores que formen parte de los grupos controles (Huffman, 2014).

En otro orden de cosas, en cuanto a las limitaciones y a las perspectivas de esta RS, hay que comentar que habría sido conveniente replicar las fases de selección de AC y de extracción de información por parte de otras personas investigadoras, además de señalar algún índice de fiabilidad derivado de los resultados obtenidos por cada colaborador o colaboradora (Higgins y Green, 2011).

Asimismo, en la presenta RS no se han recogido estudios de evaluación de PGEP expuestos en libros, tesis doctorales o comunicaciones de congresos, lo cual se puede interpretar como una carencia. Otros inconvenientes podrían haber sido las limitaciones temporales e idiomáticas de los artículos científicos revisados.

Los hallazgos de esta RS podrían ser de utilidad para los profesionales que ya se encuentren implementando PGEP destinados a progenitores con hijos e hijas de hasta seis años, también a los que estén decidiendo incorporar estos recursos al servicio de atención a las familias. En ambos casos se beneficiarían de una recopilación actualizada de las características y de los elementos de estas intervenciones para una franja de edad en concreto. También permitirían a las personas que investigan sobre educación parental conocer lo que se está haciendo en el área, así como los obstáculos con los que se encuentran otros en los procesos de implementación y evaluación de los PGEP.

Además, los aspectos abordados en esta RS posibilitan la apertura de futuras líneas de investigación, tales como encarar nuevos estudios destinados a programas de educación de progenitores con hijas e hijos escolarizados en educación primaria, secundaria o en cualquier etapa educativa. También, analizar con mayor profusión los indicadores metodológicos de calidad que han cumplido las intervenciones incluidas en RS (Rodríguez y Úbeda, 2019).

Por último, sería pertinente detectar si los aspectos abordados desde los programas de educación parental en su modalidad grupal (Rodrigo, 2015) tienen alguna conexión con lo que quieren y necesitan actualmente aprender los progenitores, con la intención de guiar u orientar la selección o adaptación de intervenciones ya existentes, así como el diseño de otras originales (Rubio, 2022, 2023).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Rodrigo, M. J. y Byrne, S. (2018). What implementation components predict positive outcomes in a parenting program? *Research on Social Work Practice*, 28(2), 173-187. <https://doi.org/10.1177/1049731516640903>
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F. y Homem, T. C. (2013). The incredible years basic parent training for Portuguese Preschoolers with AD/HD behaviors: Does it make a difference? *Child Youth Care Forum*, 13(42), 403-424. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9207-0>
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F. y Homem, T. (2014). A parent-based intervention programme involving preschoolers with AD/HD behaviours: are children's and mothers' effects sustained over time? *European child & adolescent psychiatry*, 23(6), 437-450. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0470-2>
- Barlow, J. y Parsons, J. (2005). Group-based parent-training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in 0-3 year old children. *Campbell Systematic Reviews*, 1(1), 1-59. <https://doi.org/10.4073/csr.2005.2>
- Begle, A. M. y Dumas, J. E. (2011). Child and parental outcomes following involvement in a preventive intervention: Efficacy of the PACE program. *The journal of primary prevention*, 32(2), 67-81. <https://doi.org/10.1007/s10935-010-0232-6>
- Begle, A. M., Lopez, C., Cappa, K., Dumas, J. E. y de Arellano, M. A. (2012). Ethnicity differences in child and parental outcomes following involvement the PACE program. *Behaviour Research and Therapy*, 50(1), 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.09.009>
- Botella, J. y Sánchez-Meca, J. (2015). *Meta-análisis en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Breitenstein, S. M., Gross, D., Fogg, L., Ridge, A., Garvey, C., Julion, W. y Tucker, S. (2012). The Chicago Parent Program: Comparing 1 year outcomes for African American and Latino parents of young children. *Research in nursing & health*, 35(5), 475-489. <https://doi.org/10.1002/nur.21489>
- César, A. y Rey, A. (2006). Entrenamiento de padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 61-84.
- Coard, S. I., Foy-Watson, S., Zimmer, C. y Wallace, A. (2007). Considering culturally relevant parenting practices in intervention development and adaptation: A randomized controlled trial of the Black Parenting Strengths and Strategies (BPSS) Program. *The Counseling Psychologist*, 35(6), 797-820. <https://doi.org/10.1177/0011000007304592>
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec 2006/19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Informe Explicativo*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Dababnah, S. y Parish, S. L. (2016). Incredible Years program tailored to parents of preschoolers with autism: pilot results. *Research on Social Work Practice*, 26(4), 372-385. <https://doi.org/10.1177/1049731514558004>
- Doh, H. S., Kim, M. J., Shin, N., Song, S. M., Lee, W. K. y Kim, S. (2016). The effectiveness of a parenting education program based on respected parents & respected children for mothers of preschool-aged children. *Children and Youth Services Review*, 68(1), 115-124. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.06.015>
- Dumas, J. E., Arriaga, X. B., Moreland Begle, A. y Longoria, Z. N. (2011). Child and parental outcomes of a group parenting intervention for Latino families: A pilot study of the CANNE program. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(1), 107. <https://doi.org/10.1037/a0021972>
- Faircloth, W. B. y Cummings, E. M. (2008). Evaluating a parent education program for preventing the negative effects of marital conflict. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 141-156. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.12.004>
- Franz, M., Weihrauch, L. y Schäfer, R. (2011). PALME: a preventive parental training program for single mothers with preschool aged children. *Journal of Public Health*, 19(4), 305-319. <https://doi.org/10.1007/s10389-011-0396-4>

- Grau, C. y Fernández, M. (2015). Los nuevos tipos de familia en el sistema sanitario. *Revista Rol de Enfermería*, 38(11), 766-772.
- Gulliford, H., Deans, J., Frydenberg, E. y Liang, R. (2015). Teaching coping skills in the context of positive parenting within a preschool setting. *Australian Psychologist*, 50(3), 219-231. <https://doi.org/10.1111/ap.12121>
- Hahlweg, K., Heinrichs, N., Kuschel, A., Bertram, H. y Naumann, S. (2010). Long-term outcome of a randomized controlled universal prevention trial through a positive parenting program: is it worth the effort? *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-4-14>
- Halford, W. K., Petch, J. y Creed, D. K. (2010). Promoting a positive transition to parenthood: A randomized clinical trial of couple relationship education. *Prevention science*, 11(1), 89-100. <https://doi.org/10.1007/s11121-009-0152-y>
- Hanisch, C., Hautmann, C., Plück, J., Eichelberger, I. y Döpfner, M. (2014). The prevention program for externalizing problem behavior (PEP) improves child behavior by reducing negative parenting: Analysis of mediating processes in a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 473-484. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12177>
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D. y Prior, M. R. (2013). "Tuning into kids": Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(2), 247-264. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0322-1>
- Herbert, S. D., Harvey, E. A., Roberts, J. L., Wichowski, K. y Lugo-Candelas, C. I. (2013). A randomized controlled trial of a parent training and emotion socialization program for families of hyperactive preschool-aged children. *Behavior Therapy*, 44(2), 302-316. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2012.10.004>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Higgins, J. P. T. y Green, S. (eds.) (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0*. The Cochrane Collaboration.
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Santos, M. J. S., Azevedo, A. F. y Canavarro, M. C. (2015). Incredible Years Parent Training: Does it Improve Positive Relationships in Portuguese Families of Preschoolers with Oppositional/Defiant Symptoms? *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 1861-1875. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9988-2>
- Hooge, S. L., Benzies, K. M. y Mannion, C. A. (2014). Effects of a brief, prevention-focused parenting education program for new mothers. *Western journal of nursing research*, 36(8), 957-974. <https://doi.org/10.1177/0193945913519871>
- Howell, K. H., Miller, L. E., Lilly, M. M., Burlaka, V., Grogan-Kaylor, A. C. y Graham-Bermann, S. A. (2015). Strengthening positive parenting through intervention: evaluating the Moms' Empowerment Program for women experiencing intimate partner violence. *Journal of interpersonal violence*, 30(2), 232-252. <https://doi.org/10.1177/0886260514533155>
- Huffman, C. (2014). Sobre los dilemas éticos de la evaluación de programas sociales y su normatividad. *Economía Informa*, 385(1), 46-55. [https://doi.org/10.1016/S0185-0849\(14\)70418-9](https://doi.org/10.1016/S0185-0849(14)70418-9)
- Jones, C. H., Erjavec, M., Viktor, S. y Hutchings, J. (2016). Outcomes of a comparison study into a group-based infant parenting programme. *Journal of child and family studies*, 25(11), 3309-3321. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0489-3>
- Khowaja, Y., Karmaliani, R., Hirani, S., Khowaja, A. R., Rafique, G. y McFarlane, J. (2016). A pilot study of a 6-week parenting program for mothers of pre-school children attending family health centers in Karachi, Pakistan. *International journal of health policy and management*, 5(2), 91. <https://doi.org/10.15171/ijhpm.2015.181>
- Knerr, W., Gardner, F. y Cluver, L. (2013). Improving Positive Parenting Skills and Reducing Harsh and Abusive Parenting in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review. *Prevention Science*, 14(4), 352-363. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0314-1>

- Kong, M. M. Y. y Au, T. K. F. (2018). The Incredible Years Parent Program for Chinese Preschoolers With Developmental Disabilities. *Early Education and Development*, 29(4), 494-514. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1461987>
- Leung, C., Chan, S., Lam, T., Yau, S. y Tsang, S. (2016). The effect of parent education program for preschool children with developmental disabilities: A randomized controlled trial. *Research in developmental disabilities*, 56(1), 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.015>
- Leung, C., Tsang, S. y Dean, S. (2011). Outcome evaluation of the Hands-on Parent Empowerment (HOPE) program. *Research on Social Work Practice*, 21(5), 549-561. <https://doi.org/10.1177/1049731511404904>
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lopes, M. S., Catarino, H. y Dixe, M. A. (2010). Parentalidade Positiva e Enfermagem: Revisão Sistemática da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(1), 109-118. <https://doi.org/10.12707/rrii1047>
- McIntyre, L. L. & Abbeduto, L. (2008). Parent training for young children with developmental disabilities: Randomized controlled trial. *American Journal on Mental Retardation*, 113(5), 356-368. <https://doi.org/10.1352/2008.113:356-368>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D.G. The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), 1-28. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Niccols, A. (2009). Immediate and short-term outcomes of the ‘COPEing with Toddler Behaviour parent group. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 617-626. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02007.x>
- Niec, L. N., Barnett, M. L., Prewett, M. S. y Shanley Chatham, J. R. (2016). Group parent-child interaction therapy: A randomized control trial for the treatment of conduct problems in young children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 84(8), 682. <https://doi.org/10.1037/a0040218>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *La prevención de la violencia: evaluación de los resultados de programas de educación para padres*. Organización Mundial de la Salud.
- Özyurt, G., Dinsever, Ç., Çalişkan, Z. y Evgin, D. (2018). Effects of triple P on digital technological device use in preschool children. *Journal of Child and Family Studies*, 27(1), 280-289. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0882-6>
- Palacios, J. (2016). Trabajando con familias, investigando sobre familias. *Apuntes de psicología*, 34(2), 83-89.
- Rodrigo, M. J. (coord.) (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010b). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodríguez, C. y Úbeda, A.M. (2019). Análisis bibliométrico a través de indicadores de calidad metodológica de las revistas españolas de educación indizadas en JCR durante el trienio 2014-2016. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12771>
- Rubio, F. J. (2022). Elementos clave para el diseño de programas de educación parental. Propuesta para la orientación familiar a través del método Delphi. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 66-85. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36461>
- \_\_\_\_\_. (2023). Programas de Educación Parental para progenitores con hijos de 5 a 18 años. *Revista Multidisciplinar*, 5(1), 5-33. <https://doi.org/10.23882/rmd.23108>

- Rubio, F. J., Jiménez, C. y Trillo, M. P. (2021). Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 249-267. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-08>
- \_\_\_\_\_. (2021b). Características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental. Una revisión de alcance. *Revista Estudios sobre Educación*, 41(1), 71-105. <https://doi.org/10.15581/004.41.005>
- \_\_\_\_\_. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación*, 389(3), 267-295. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462>
- Ruíz, C., Serrano, I. y Mujika, A. (2018). Parental competence programs to promote positive parenting and healthy lifestyles in children a systematic review. *Jornal de Pediatria*, 94(3), 238-250. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2017.07.019>
- Sener, D. K. y Cimete, G. (2016). A program based on Social Cognitive Theory and Smith's model of health and illness and its effect on maternal self-efficacy and child behavior. *Children and Youth Services Review*, 64(1), 82-90. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.007>
- Ştefan, C. A. y Miclea, M. (2014). Effectiveness of the social-emotional prevention program as a function of children's baseline risk status. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 14-44. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2013.865359>
- Tellegen, C. L. y Sanders, M. R. (2013). Stepping Stones Triple P-Positive Parenting Program for children with disability: A systematic review and meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 34(5), 1556-1571. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.022>
- The Campbell Collaboration. (2019). *Campbell systematic reviews: policies and guidelines*. The Campbell Collaboration.
- To, S. M., So, Y. Y. y Chan, T. S. (2014). An exploratory study on the effectiveness and experience of a parent enhancement group adopting a narrative approach. *Journal of Social Work*, 14(1), 41-61. <https://doi.org/10.1177/1468017313475554>
- Vaquero, E., Suárez, A., Fernández, L., Rodrigo, M. J. y Balsells, M.A. (2019). E-parenting: una revisión sistemática de la literatura. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68(1), 30-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1313>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. y Beauchaine, T. P. (2013). One-year follow-up of combined parent and child intervention for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(2), 251-261. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.723263>



INVESTIGACIONES

## Analizar las interacciones en aulas virtuales: una propuesta metodológica

The registration and analysis of interactions in virtual classrooms:  
a methodological proposal

*Ariana Fragoza-González<sup>a</sup>*  
*Graciela Cordero-Arroyo<sup>b</sup>*  
*María Cecilia Fierro-Evans<sup>c</sup>*  
*María Bertha Fortoul-Ollivier<sup>d</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México.  
ariana.fragoza@uabc.edu.mx

<sup>b</sup> Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE)  
de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México.  
gcordero@uabc.edu.mx

<sup>c</sup> Universidad Iberoamericana León, México.  
cecilia.fierro@iberoleon.mx

<sup>d</sup> Universidad La Salle, México.  
bertha.fortoul@lasalle.mx

### RESUMEN

La contingencia causada por el SARS COV-2 en 2020 y 2021 ha masificado la educación mediada por tecnología y la implementación de estrategias particulares para atender el proceso enseñanza-aprendizaje en aulas virtuales. El estudio de las interacciones en un aula virtual son un nuevo objeto de estudio enfocado en la manera en que se desarrollan los constitutivos de la práctica docente en este contexto. Este artículo ofrece una propuesta metodológica para el análisis de interacciones en aulas virtuales con base en las aportaciones de la etnografía virtual y los planteamientos interaccionistas de Isabelle Vinatier. La propuesta se estructura en tres momentos: el registro etnográfico de los intercambios virtuales, el análisis interaccionista de la práctica docente virtual y la presentación de un caso práctico. El ensayo concluye con reflexiones acerca de los aportes del modelo interaccionista de Vinatier para el análisis de aulas virtuales.

*Palabras clave:* propuestas educativas, análisis cualitativo, interacción social, práctica pedagógica, entorno virtual.

### ABSTRACT

The contingency caused by SARS COV-2 in 2020 and 2021 has spread technology-mediated education and the implementation of particular strategies to attend the teaching-learning process in virtual classrooms. The study of interactions in a virtual classroom is a new object of study focused on the way in which the constituents of teaching practice are developed in this context. This essay offers a methodological proposal for the analysis of interactions in virtual classrooms based on the contributions of virtual ethnography and the interactionist approaches of Isabelle Vinatier. The proposal has three moments: the ethnographic record of the virtual exchanges, the interactionist analysis of the virtual teaching practice and the presentation of a practical case. The essay concludes with reflections on the contributions of Vinatier's interactionist model for the analysis of virtual classrooms.

*Key Words:* Educational proposals, Qualitative analysis, Social interaction, Pedagogical practice, Virtual environment.

## 1. INTRODUCCIÓN

La vida al interior de los centros escolares es uno de los objetos de interés que comparten los investigadores educativos. En los años cincuenta, se investigaba bajo modelos de racionalidad técnica, los cuales fueron considerados como insuficientes para describir la complejidad de la actividad profesional de los docentes y de las situaciones interactivas al interior de las aulas. Por ello, se buscó una nueva epistemología que permitiera, desde una mirada contextualizada, comprensiva y reflexiva, estudiar la vida cotidiana de las escuelas y las aulas (Jackson, 1968).

Uno de los investigadores pioneros en estudiar la vida en las aulas, desde la mirada que ofrece la etnografía antropológica o clásica, fue Philip W. Jackson en 1968. Este autor se dio a la tarea de analizar lo que sucedía al interior de las aulas y la percepción de los actores educativos acerca de sus actividades cotidianas. Así, Jackson (1968) definió una línea de investigación en el campo educativo que hasta los años sesenta no había sido explorada.

En México, los trabajos de Rockwell (1980, 2001, 2009); Paradise (1991); Rogoff *et al.* (2004); Ezpeleta y Rockwell (1983a, 1983b); Ezpeleta (1992); Escalante y Sánchez (1991); Bertely (2000); Candela *et al.* (2009) entre otros, han abierto este campo. Desde estas aproximaciones, se han desarrollado métodos observacionales que proponen el análisis detallado de la forma en que docentes y estudiantes se comunican al interior de las aulas. Durante décadas, la etnografía educativa ha brindado un acercamiento detallado a las escuelas y sus contextos institucionales y sociales, que se sitúan en entornos de presencialidad y que poseen características de espacio y tiempo propios de las aulas físicas.

En el periodo de contingencia de la pandemia causada por el SARS COV-2 (del inglés *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*) en 2020 y 2021 se ha masificado la educación mediada por tecnología y la implementación de estrategias particulares para atender el proceso enseñanza-aprendizaje en aulas virtuales. Esta situación ha hecho de las aulas virtuales un recurso esencial para continuar con los programas de enseñanza, debido al cierre de los edificios escolares de todos los niveles educativos (Hodges *et al.*, 2020).

La naturaleza de la práctica docente y las interacciones en un aula virtual se configuran en un nuevo objeto de estudio en términos metodológicos. Para acercarse a su delimitación, en este trabajo se recurre a las aportaciones de la etnografía virtual, así como a los planteamientos de un enfoque interaccionista para el análisis de la práctica docente (Vinatier, 2013). El objetivo de este trabajo de investigación es ofrecer una propuesta metodológica para el registro etnográfico y el análisis interaccionista de intercambios que se establecen en aulas virtuales de cualquier nivel educativo. Esta propuesta parte de la base teórica-analítica que brinda el Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional (EPR) de Isabelle Vinatier (2013), un recurso para la investigación y la formación sobre la actividad profesional del docente que se desarrolla en situaciones reales de trabajo.

## 2. LA ETNOGRAFÍA VIRTUAL

A principios de siglo, Hine (2000) propuso un acercamiento comprensivo a las aulas virtuales desde la etnografía. La etnografía virtual surgió como una extensión metodológica de la etnografía antropológica (Mosquera, 2008) como la utilizada por Jackson (1968), adecuada a las propiedades de los fenómenos sociales que se presentan en el ciberespacio.



Dicha adaptación permite analizar las interacciones que se dan en condiciones de espacio y tiempo particulares. Desde el punto de vista de Estalella y Ardévol (2007), la etnografía virtual es:

Un término común y bastante aceptado por investigadoras e investigadores de internet para referirse a la adaptación de la metodología etnográfica al estudio de las interacciones mediadas por ordenador o de las prácticas sociales y culturales asociadas al uso y la producción de internet (párr. 8).

Si bien la obra de Cristine Hine (2000) consolida el adjetivo de “virtual” al método etnográfico, autores como Domínguez *et al.* (2007), exponen que las formas de conceptualizar la etnografía virtual están asociadas a:

Una reflexión sobre el trasfondo cultural de internet y sobre el diálogo de las experiencias y las interacciones sociales con ese trasfondo cultural. Internet es un lugar rico en interacciones sociales donde la práctica, los significados y las identidades culturales se entremezclan a través de diversas vías. Las formas de relación social en el escenario virtual suponen un reto para los investigadores sociales y abren nuevos campos para el análisis en el terreno de la metodología cualitativa (párr. 2).

En este sentido, el método de la etnografía virtual (Hine, 2000) se ha enfocado en cómo los grupos culturales, y en este caso, los escolares, interactúan por medio de internet y cómo este se incorpora en sus vidas cotidianas. Además, este método permite profundizar en los significados que los interlocutores dan a sus propias interacciones.

### 3. EL ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES EN LAS AULAS, UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL INTERACCIONISTA

El Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional (EPR) es una aproximación interaccionista utilizada para la formación analítica y reflexiva del docente y del futuro docente a partir del análisis en profundidad de sus interacciones áulicas. Asimismo, es una propuesta que puede orientar procesos de investigación sobre las lógicas que prevalecen en los intercambios que tienen lugar entre estudiantes y docentes en los salones de clase. El Modelo EPR ubica sus raíces filosóficas y conceptuales en seis disciplinas diferentes. Su base mayor se encuentra en la psicología y algunas de sus subdisciplinas, tales como la psicología del desarrollo, la psicología cognitiva y la psicología ergonómica. La segunda base se ubica en la sociología, seguido por las disciplinas de la pedagogía, las ciencias políticas, la didáctica y la lingüística. Los elementos que aportan las seis disciplinas hacen del Modelo EPR (Vinatier, 2013) un dispositivo ecléctico (Livraga, 2008 como se citó en Navarrete, 2009) para el análisis profundo y comprensivo de las interacciones de aula.

El Modelo EPR fue desarrollado por Isabelle Vinatier (2013) en el *Centre de Recherche en Éducation de Nantes* [CREN, por sus siglas en francés] en Francia, como producto de un primer acercamiento -en colaboración con Marguerite Altet- al análisis en profundidad de las interacciones áulicas (Vinatier y Altet, 2008). En su planteamiento particular, Vinatier (2013) propone una herramienta que busca formar a los docentes con base en el análisis

de las interacciones que llevan a cabo en situaciones reales de trabajo. El Modelo EPR es definido por Vinatier (2013) como un dispositivo formativo que invita al docente a conceptualizar sus interacciones en el aula, a partir de un enfoque integral. Este enfoque busca brindar al docente una mirada más holística de su actividad profesional.

La propuesta de Vinatier consiste en el estudio de las interacciones del docente y sus estudiantes a partir de la noción de intersubjetividad, término explicado por Schütz (1962) de la siguiente manera:

El sector del mundo presupuesto por mí también es presupuesto por usted, mi semejante individual; más aún, que lo suponemos «Nosotros». Pero este «Nosotros» no nos incluye solo a usted y a mí, sino también a «cualquiera que sea uno de nosotros», es decir, a todo aquel cuyo sistema de significatividades esté sustancialmente (suficientemente) en conformidad con el suyo y el mío (p. 43).

La intersubjetividad entonces refiere a un sistema de significados que son compartidos por un grupo determinado de personas. En otras palabras, la intersubjetividad refiere al concepto que una persona le atribuye a un objeto y que entra en interacción con la acepción que otra persona le asigna a ese mismo objeto. Ambas representaciones (o más) interactúan en un juego de negociación para interpretar y construir un sentido común y más plural. Cabe señalar que los significados de una persona no son suyos ni de otro, sino que pertenecen a un sistema social de acepciones construidas social e históricamente (Schutz, 1962).

En concordancia con Schutz (1962), el Modelo EPR (Vinatier, 2013) propone el estudio de las interacciones áulicas a partir del análisis de la intersubjetividad, o bien, los significados construidos entre docentes y estudiantes, que, a su vez responden a una estructura y sistema social, contextual e histórica de saberes compartidos.

Isabelle Vinatier (2013) entiende la actividad profesional docente como un espacio complejo en el que docentes y estudiantes co-construyen el conocimiento a partir de sus interacciones. Dichas co-construcciones dan cuenta de los juegos de palabras que van y vienen entre docentes y estudiantes, mismos que son interpretados y reinterpretados una y otra vez.

Asimismo, la interacción de docentes y estudiantes es visualizada como los momentos específicos en los cuales se presenta una comunicación cuádruple: docentes-estudiantes-conocimiento-relaciones. Estos cuatro elementos se encuentran en el mismo nivel de importancia, por tanto, ninguno se superpone al otro en el momento de la interacción. En la interacción se mezcla un conjunto de características personales y profesionales de cada figura, así como su entorno.

El Modelo EPR se sustenta en que la interacción verbal y no verbal que se establece entre un docente y sus estudiantes tiene una forma de organización interna. En otras palabras, existe un baile invisible entre las subjetividades presentes en un aula, el cual sólo puede ser analizado y visibilizado a través de la explicitación de los significados que, según los interlocutores implicados, posee su comunicación verbal y no verbal (Vinatier, 2013).

Con base en el planteamiento teórico y las herramientas analíticas del Modelo EPR de Vinatier (2013), y de las adecuaciones hechas para su utilización en el contexto mexicano (Fierro y Fortoul, 2017), este ensayo se propone la siguiente ruta metodológica para el registro y el análisis interaccionista de los intercambios que se llevan a cabo al interior de aulas virtuales.

#### 4. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL REGISTRO Y EL ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES EN LAS AULAS VIRTUALES

En concordancia con el planteamiento interaccionista de Isabelle Vinatier (2013) y su Modelo EPR, se presenta una propuesta metodológica para el registro y el análisis de interacciones que se establecen al interior de las aulas virtuales de cualquier nivel educativo. A continuación, se describen las dos fases de esta propuesta y, posteriormente, un caso práctico para ejemplificar dichas fases.

##### 4.1. EL REGISTRO ETNOGRÁFICO DE LOS INTERCAMBIOS VIRTUALES

Para el registro etnográfico de los intercambios de aula virtual, es necesario vincular el objeto de estudio con el registro. En este caso, se presenta un acercamiento a los procesos intersubjetivos que tienen lugar en las aulas virtuales. Además de definir una institución, será necesario precisar las preguntas y objetivos del trabajo de investigación (Gómez-Cruz y Ardévol, 2013).

Para el acercamiento a las interacciones virtuales de aula, se recomienda elegir una secuencia didáctica en la materia o asignatura a observar. Esta selección permitirá que el observador registre con mayor detalle un número limitado de sesiones de clase. Es importante recordar que el interés del análisis interaccionista (Vinatier, 2013) se orienta hacia la calidad y el detalle del registro y no a la cantidad de registros. En esta etapa es fundamental recuperar los datos del contexto del aula. Para ello, será importante llevar a cabo una entrevista previa con el docente, con la finalidad de: (1) explicar el objetivo de la investigación y/o de formación, (2) negociar el acceso al trabajo de campo y (3) solicitar la información contextual necesaria acerca del curso a observar. Para el logro de este último objetivo se pueden plantear preguntas como: ¿Cuál es la materia que impartirá?, ¿Cuántos estudiantes tiene en dicho grupo?, ¿Qué plataforma(s) y/o recursos tanto sincrónicos como asincrónicos utilizará para mantener la interacción con sus alumnos?, ¿A qué acuerdos ha llegado con el grupo en términos de prender o no las cámaras durante sesiones sincrónicas?, ¿Cuál es su perspectiva ante las sesiones de clase virtuales respecto a lo que les exige esta nueva modalidad de trabajo?, ¿Cuántas horas que se destinan a las sesiones sincrónicas por semana?, ¿Conocía de manera personal previamente a los estudiantes con los cuales trabajará?, entre otras.

Los insumos principales para el registro de las interacciones áulicas son: las videograbaciones de las clases sincrónicas correspondientes a la secuencia de clase elegida. Contar con las videograbaciones permite registrar por escrito, de forma detallada, las interacciones verbales y no verbales del docente y sus estudiantes.

La finalidad de hacer una transcripción de la sesión sincrónica, al igual que con las sesiones presenciales, es enriquecer el análisis de la interacción verbal y no verbal que se establece entre el docente y sus estudiantes (Fierro y Fortoul, 2017). Las recomendaciones específicas para tomar en cuenta la transcripción o registro de la práctica docente virtual son:

- Incluir en el registro los siguientes datos contextuales: (1) nombre de la asignatura, (2) nivel educativo, (3) fecha de la sesión, (4) horario de la sesión, (5) plataforma sincrónica utilizada en la sesión, (6) número de alumnos asistentes, (7) número de minutos transcritos y (8) número de cámaras abiertas.

- De igual forma, se sugiere contextualizar la práctica docente. Este proceso consiste en una redacción breve al inicio de la transcripción y en la cual se pueden abordar temas como: lo que se verá durante la sesión, lo expresado por los estudiantes o el docente de forma previa al inicio formal de la sesión de clase, etc.
- El lenguaje no verbal tanto del docente como de los alumnos se describirá entre paréntesis, por ejemplo: (el docente mueve las manos).
- La descripción de los materiales proyectados por el docente o los alumnos y lo que estos hagan con dichos materiales se describirá entre corchetes: [el docente cambia la lámina de *power point* y escribe en la misma “se dispondrá de 10 minutos”].
- Registrar los minutos transcurridos en la transcripción de la sesión. Este registro puede hacerse cada 5 o 10 minutos.
- Si el docente o algún alumno levanta la voz durante la sesión de clase, sus palabras deberán transcribirse en mayúsculas, por ejemplo: “a ver jóvenes ¡GUARDEN SILENCIO!”.
- Para una ubicación rápida del docente y de los estudiantes en la transcripción, se sugiere utilizar claves o pseudónimos en negritas.
- Si durante la transcripción surge una opinión, reflexión o interpretación personal acerca de lo transcrito, esta deberá escribirse en letra cursiva y entre paréntesis. Las puntualizaciones hechas por el observador no serán incluidas en la codificación de los datos, sino que servirán insumos para el análisis. Si es viable, se le puede pedir al docente los materiales utilizados.

En caso de que el docente plantee una dinámica en la cual requiera que los alumnos formen subgrupos, se recomienda registrar lo que sucede en al menos uno de esos subgrupos. El registro de estos pequeños grupos permitirá complementar el panorama de lo que sucede durante la sesión de clase síncrona.

Si el docente lo permite, se sugiere integrar al registro los recursos asincrónicos que utilizó en clase, con el fin de abonar a la comprensión de la construcción de su vínculo con los estudiantes. Los recursos asincrónicos pueden ser de diferentes tipos: chats, mensajería privada, llamadas telefónicas, grupos en redes sociales, entre otros. El análisis de los recursos asincrónicos permitirá un mejor acercamiento a la actividad profesional docente para el análisis interaccionista.

Es importante destacar que las recomendaciones contenidas en este apartado son comunes para todos los registros etnográficos (Jociles, 2018) y se adaptan al entorno virtual.

#### 4.2. EL ANÁLISIS INTERACCIONISTA DE LOS INTERCAMBIOS ÁULICOS

Posterior al registro de los intercambios áulicos, se lleva a cabo un análisis interaccionista de dichos intercambios. Para ello, en este apartado se expone una propuesta metodológica para el análisis de la actividad interactiva en el salón de clases desarrollado por Vinatier (2013).

##### 4.2.1. Analizar las lógicas epistemológica, pragmática y relacional

Vinatier (2013) expone que las interacciones áulicas no pueden analizarse sin categorías teóricas que sostengan dicho proceso. Estas categorías dan cuenta de las lógicas de

actuación de los participantes en una situación de clase, las cuales equivalen a *polos de tensión*, toda vez que dan cuenta de la necesidad que enfrentan docentes y estudiantes, de desenvolverse alrededor de asuntos distintos y que operan de manera concomitante:

- *Lógica o polo epistemológico (E)*: se relaciona con las interacciones relativas a la construcción del conocimiento a partir del manejo del contenido en el aula. Por ejemplo: cuando el docente o los estudiantes exponen un tema particular, cuando brindan una opinión o punto de vista particular, complementan un tema a partir de una opinión, expresan una experiencia de aprendizaje obtenido de una situación particular, llevan a cabo una práctica, refieren un planteamiento teórico, una definición, etc. La lógica epistemológica brinda pistas concretas de cómo el docente y los estudiantes entienden el contenido y construyen significados particulares y compartidos.
- *Lógica o polo pragmático (P)*: refiere a las interacciones de orden didáctico. Dichas interacciones tienen como propósito central ofrecer las indicaciones y recursos que pautan las tareas de clase: explicaciones, gestión de los ejercicios en el aula, reglas que se establecen entre el docente y los estudiantes alrededor de la tarea, manejo de material didáctico y equipo tecnológico, evaluación de la tarea, etc. En otras palabras, la lógica pragmática revela la vía o vías que emplean docentes y estudiantes para acercarse al conocimiento.
- *Lógica o polo relacional (R)*: alude a las interacciones de orden interpersonal. Este tipo de interacciones se centran en elementos tales como: el intercambio de palabras cercanas entre docente y estudiantes o entre estudiantes; las bromas y risas en el aula, los gestos físicos, sean de cercanía, de indiferencia o rechazo; la atención personalizada del docente hacia un estudiante, las dinámicas verbales y no verbales de inclusión y/o exclusión, entre otros. Estos intercambios dan cuenta de las relaciones intersubjetivas que se establecen en el aula.

Aunado a las tres lógicas propuestas por Vinatier (2013), Fragoza (2021) propone un esquema en el que incluye combinaciones de las tres lógicas y sus definiciones:

- *Epistemológica-Pragmática (EP)*: refiere a las interacciones en las que el docente y los estudiantes abordan un conocimiento que es comunicado a manera de instrucción. La finalidad de dichos intercambios es que los estudiantes desarrollen o lleven a cabo lo que se les pide el ejercicio novedoso. Un ejemplo de este tipo de interacciones es: cuando se aborda un contenido nuevo, llamado “registro de observación”. Dicho contenido es comunicado a partir de instrucciones precisas que los estudiantes elaboren o desarrollen un registro de observación. Este tipo de intercambios pueden tener diferentes fines: ahorrar tiempo y abordar contenido y dar instrucciones de la actividad al mismo tiempo, brindar un conocimiento pragmático con menor abstracción y diversificar la estrategia didáctica para acercar a los estudiantes al contenido, entre otros.
- *Pragmática-Relacional (PR)*: alude a dos tipos de interacciones: (1) en las que un docente recurre a una estrategia didáctica y la comunica a partir de emociones concretas como enojo o impaciencia, (2) cuando el docente se comunica personalmente con un alumno para darle una indicación o instrucción. El fin de

estos intercambios es establecer un puente de confianza para brindar una indicación, obtener una mayor atención de los estudiantes en el momento de comunicar las instrucciones y personalizar las indicaciones.

- *Relacional-Epistemológica (RE)*: refiere a las interacciones en las que un docente da un refuerzo positivo o negativo (verbal o no verbal) al estudiante al mismo tiempo que están abordando el contenido de la clase. Al igual que la lógica PR, la finalidad de estos intercambios es establecer un puente de confianza comunicar un saber, obtener una mayor atención de los estudiantes a la hora de comunicar el contenido y personalizar el reforzamiento del contenido.
- *Epistemológica-Pragmática-Relacional (EPR)*: se relaciona con las interacciones en las que un docente comunica un saber (E) a manera de indicación o instrucción (P) a algún alumno en específico (R). La finalidad de estas interacciones es mantener un equilibrio entre las tres lógicas propuestas por Vinatier (2013).

Las huellas epistemológicas, pragmáticas y relacionales son observables y analizables si se cuenta con un registro o transcripción detallado de la actividad comunicativa del aula, tanto del lenguaje verbal como del lenguaje no verbal de los interlocutores implicados. Asimismo, los ejercicios y desempeños que ponen de manifiesto los saberes -en sentido amplio, es decir no únicamente referidos al contenido curricular abordado en cuestión- construidos por parte de los estudiantes, son recursos que ofrecen huellas de la actividad en el aula.

#### 4.2.2. *Analizar las interacciones recurrentes del aula*

En el marco del Modelo EPR, se parte de la idea de que la actividad interactiva de un docente está compuesta por acciones verbales y no verbales repetitivas. A estas repeticiones en la actividad profesional, Vinatier (2013) le llama prácticas recurrentes, las cuales permitirán acceder a las reglas de acción que dan cuenta del sentido específico que un docente imprime a sus prácticas. Dichas prácticas dan idea de cómo el docente ha construido su actividad a lo largo de su experiencia y cómo ha conformado un conjunto de actividades verbales y no verbales que le son útiles para su actividad particular. Las actividades recurrentes de un docente se ubican en las lógicas propuestas anteriormente.

#### 4.2.3. *Redactar las reglas de acción docente a partir de las prácticas recurrentes detalladas*

Una vez que los registros de las interacciones áulicas se analizan bajo las lógicas EPR y se identifican las prácticas recurrentes, el docente puede realizar un ejercicio a un nivel más abstracto y definir sus reglas de acción. Fierro y Fortoul (2017) conceptualizan las reglas de acción como:

Patrones relativamente estables identificados en las prácticas docentes que reflejan la manera peculiar en que los docentes interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas. Son las formas recurrentes de actuación de los docentes para atender cualquiera de los polos de tensión o para buscar un equilibrio entre ellos (p. 100).

Las reglas de acción representan la manera de nombrar un conjunto de recurrencias que tienen en común una forma de actuación determinada. Por ejemplo, un docente utiliza

frecuentemente el recurso de preguntar a sus estudiantes; escucha las respuestas de sus estudiantes y a partir de ello elabora. Estas distintas recurrencias obedecen una misma regla de acción que podría nombrarse como “la docente monitorea el progreso de los estudiantes”. Las reglas de acción serán el elemento empírico central que permita al docente conectar sus intenciones con sus realizaciones, haciendo evidente posibles desajustes, incluso rupturas o por el contrario una cierta coherencia entre lo que le gustaría ser y hacer como docente y la manera concreta en que se desempeña.

#### *4.2.4. Llevar a cabo entrevistas de co-explicitación virtuales con el docente participante del estudio.*

Para continuar con el análisis, se puede profundizar en los significados que el docente le otorga a la forma en que desarrolla su docencia virtual, a partir de mostrarle los videos o transcripciones de su actividad profesional docente en sesiones sincrónicas, así como de comunicaciones asíncronas.

A los razonamientos profundos que un docente otorga a las reglas de acción que guían su actividad de aula, Vinatier les llama principios pedagógicos en acto. Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional del docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo de la actividad.

Vinatier (2013) plantea que para llegar a un estado de conciencia acerca de su actividad, el docente requiere pasar por un proceso de entrevistas denominadas de “co-explicitación”, las cuales tienen como función principal, guiarlo a explicitar los significados de su actividad. Esta revisión conjunta entre un investigador y un docente o bien en una comunidad de aprendizaje, permite ir haciendo altos en momentos en los cuales el registro de clase evidencia algún asunto significativo para alguno de los participantes. Se comenta en clave de descripción y en ningún momento se juzga en términos valorativos (bueno/malo; correcto/incorrecto; adecuado/inadecuado) sino que se intenta recuperar los pensamientos, sensaciones, sentimientos y sentidos al actuar de una manera determinada y no de otra.

Algunos ejemplos de la manera de preguntar en este tipo de entrevistas, son los siguientes:

¿Cómo he construido o aprendido las acciones que llevo a cabo?, ¿Qué sensaciones o sentimientos experimento cuando realizo esa acción?, ¿Me funciona o no hacer las cosas de esa manera?, ¿Qué significado tiene esta acción para mí?, ¿Por qué hago las cosas de esta manera y no de otra?, ¿Por qué me funciona?, ¿Qué consecuencias tiene el que trabaje de esta manera con mis estudiantes?, ¿Qué me sugiere para la reflexión analizar mis producciones de clase, así como mis desempeños en las distintas tareas? (Fragoza *et al.* 2018, pp. 15-16).

Este tipo de preguntas invitan al docente a reflexionar acerca de su actividad. A partir de la autorreflexión, el docente puede ser capaz de identificar los rasgos de su actividad profesional, y si así lo desea, modificarla. En este sentido, Perrenoud (2007) expone que brindarle la oportunidad a un docente de descubrir quién es como enseñante, es central para su formación.



Es importante decir que, para explicitar los principios pedagógicos de un docente, a veces se necesita más de una entrevista. En el caso de las entrevistas de co-explicitación virtuales, es necesario organizar con el docente la forma en que se van a inferir sus principios pedagógicos, es decir, planear de manera conjunta la ruta de trabajo que se va a seguir.

#### 4.2.5. *Analizar las tensiones y ajustes que se presentan durante la interacción virtual*

Vinatier y Altet (2008) exponen que “el trabajo docente se define como una gestión de incertidumbre y de tensiones que permiten construir un equilibrio en su acción” (p. 7). A partir de este planteamiento, se puede decir que las tensiones que viven los docentes en el aula dan cuenta de que estos llevan a cabo su práctica en un ambiente de constante cambio, donde los elementos personales y contextuales de cada una de las personas que interactúan en el aula tienen un efecto importante en la práctica docente.

Durante los momentos de tensión en el aula, el docente busca reajustar su práctica y la dinámica del aula para poder dar respuesta a lo que sucede durante la clase (Fierro y Fortoul, 2017). Los momentos de tensión identificados son el resultado natural de la complejidad y de las particularidades de la práctica docente, ya que elementos contextuales y situaciones no planeadas pueden presentarse en la cotidianeidad de la práctica áulica.

Para identificar las tensiones que surgen durante la actividad profesional virtual del docente, se requiere del análisis a detalle de los registros etnográficos, con el fin de detectar los momentos en que surgen situaciones particulares en la clase como cuando: los alumnos no cumplen con la tarea o la actividad solicitada; entran y salen del aula sincrónica; asisten a la clase sincrónica pero no prenden sus cámaras y micrófonos; no participan cuando el docente se los solicita, o bien, situaciones como cuando el docente tiene problemas de conectividad o dificultades técnicas, cuando se escuchan ruidos ajenos a la clase sincrónica, entre otras circunstancias. Es necesario registrar en qué momentos de la clase surgen las tensiones y cuáles son las decisiones que toma el docente para ajustar la clase y continuar con la actividad pedagógica.

### 4.3. SECUENCIA DEL PROCESO DE ANÁLISIS

Con la finalidad de ilustrar lo explicado en los apartados anteriores, a continuación, se presenta un ejemplo de un extracto del registro de una sesión de clase y su análisis interaccionista. El extracto de clase que aquí se presenta muestra la interacción virtual que se estableció en un aula de una institución de formación inicial de docentes ubicada al noroeste de México, en la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE), específicamente en la materia de *Trabajo docente y proyectos de mejora escolar*. La docente formadora, las estudiantes y el aula virtual son descritos de forma general a continuación.

La docente formadora, quien se llama Julia, cumple diferentes funciones dentro de la institución formadora y fuera de ella, tales como: (1) impartir clases del Trayecto Formativo de Práctica Profesional en todos los semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, (2) brindar clases en la materia de Prácticas sociales y de lenguaje en segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar (3) fungir como asesora de tesis de estudiantes de la escuela normal, (4) impartir clases en la Licenciatura en Ciencias de la Educación en una universidad de sostenimiento privado, (5) desempeñar la función de asesora técnica pedagógica de una zona escolar de la ciudad en la que vive (6) impartir un curso para



preparar a los aspirantes a ingresar a la universidad autónoma del estado y (7) desarrollar investigación acerca de las prácticas docentes que se desarrollan al interior de la institución formadora. Además de estos roles, Julia es madre de familia.

Las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar cuentan con las siguientes características: (a) el grupo estuvo conformado por 35 alumnas; (b) sus edades oscilaban entre los 20 y los 29 años; (c) 30 alumnas son solteras, cinco son casadas; (d) solo tres de las alumnas tienen padres docentes, (e) 19 alumnas hicieron sus prácticas profesionales en tercer grado de preescolar, 15 en segundo grado y sólo una alumna en primer grado.

Julia comentó lo siguiente del contexto en que sus estudiantes toman clases virtuales en el marco de la pandemia causada por el coronavirus: “*Julia*: Yo hice un diagnóstico sobre si tenían wifi o alguna red con datos, entonces tuve por ahí dos casos que tienen un poquito de dificultades, se conectan con datos”.

Para Julia, su aula virtual es un espacio temporal -aunque sin una fecha de finalización- en el que se construye un tipo de interacción que se encuentra condicionada por el contexto en el que se ubican ella, sus estudiantes y la clase. La interacción entre Julia y sus alumnas tiene como finalidad continuar con la tarea pedagógica marcada por el programa del curso *Trabajo docente y proyectos de mejora escolar* del sexto semestre de la LEPREE.

En el aula virtual de Julia, el único rostro y la única voz permanente era la de Julia, mientras que las alumnas abrían su micrófono en contadas ocasiones, y casi nunca la cámara. Este tipo de dinámica que Julia nombró como *monólogo*, es lo que ella considera distintivo de su aula virtual, algo que no sucedía en el aula presencial.

Con base en el contexto descrito anteriormente, a continuación, se presenta un extracto de un registro de la interacción que se estableció entre Julia y sus estudiantes y, posteriormente, se expone un breve análisis interaccionista.

Tabla 1. Fragmento de clase virtual y análisis interaccionista

Datos de identificación
<p><i>Fecha:</i> 23 de marzo de 2021.  <i>Escuela:</i> Institución de formación inicial de docentes  <i>Licenciatura:</i> Educación Preescolar  <i>Docente formadora:</i> Julia  <i>Semestre:</i> Sexto (trabajo docente y proyectos de mejora escolar)  <i>Tiempo de observación:</i> Dos horas.<sup>1</sup>  <i>Observadora:</i> Ariana Fragoza</p>
Descripción
<p><b>Contexto de la clase</b>                      Se observa a Julia con audífonos blancos, y con un fondo que tiene decoraciones alusivas al otoño y con un letrero que dice “octubre”. Julia se muestra sonriente por momentos.                      Esta clase virtual se llevó a cabo por medio de la plataforma sincrónica de Google Meet. Julia utilizó el apoyo de una presentación de Power Point. El tema de la clase fueron las instrucciones relacionadas con las “visitas preprácticas” que deben llevar a cabo las estudiantes. Estas “visitas” son entrevistas en línea que cada alumna debe tener con la educadora titular de su grupo de práctica profesional. Julia busca que en esta clase las alumnas tengan claridad acerca de las fechas, indicaciones y tareas que deben cumplir para dicha actividad.                      [...]                 </p> <p><b>Julia:</b> (tiene su cámara prendida) Muy bien <b>chicas</b> (mueve su mano). <b>Chicas</b>, quiero escuchar a alguien que tenga alguna duda, no se queden con dudas <b>muchachas</b> (desvía su mirada). (pasan unos segundos en silencio) ok. Muy bien <b>chicas</b>. Entonces, llegó la hora de conocer la guía de observación y preparar la sesión con la docente titular, ¿ok? Me gustaría preguntarles, ¿algún maestro ya les dijo que necesitan observar algo en la jornada de prácticas? o ¿les doy indicadores? o ¿ningún maestro lo ha comentado, <b>chicas</b>?</p> <p>[Comparte pantalla, continua con la presentación de PowerPoint]</p> <div data-bbox="258 1119 1000 1544" style="background-color: #0056b3; color: white; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center; font-size: 1.2em; font-weight: bold;">Preparación para la visita previa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer vía de comunicación con el/la docente titular.</li> <li>• Acordar fecha y hora de observación y/o entrevista y registrarlo en el concentrado grupal (hoja de cálculo) (fecha límite: lunes 19 de octubre).</li> <li>• Conocer la guía de observación y preparar sesión con docente titular.                         <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ ¿Indicadores de otros cursos?</li> </ul> </li> <li>• Generar documento “Diario del docente” y agregar enlace al concentrado grupal.</li> </ul> <p style="font-size: 0.9em; margin-top: 10px;">Nota: Proponer al docente llevar a cabo la entrevista a través de Meet/Zoom. En caso de que sea posible, solicitar grabar la sesión con el docente.</p> </div> <p>(después de proyectar la pantalla se muestra que la maestra Julia apaga su micrófono y se observa que acomoda algunas cosas en su lugar de trabajo. Las alumnas mantienen sus cámaras y micrófonos apagados).</p>

<sup>1</sup> El extracto que aquí se presenta es sólo una parte un registro más amplio de dos horas de clase.

Con base en el fragmento mostrado en la Tabla 1, se presenta el siguiente análisis.

Construir la confianza en el aula virtual de Julia se presentó como una práctica de ajuste (Vinatier, 2013), ya que, la tensión más recurrente para ella fue la falta de contacto físico con las alumnas para atenderlas de forma más individualizada ante dudas o comentarios. En este sentido, para subsanar la falta de un vínculo afectivo tal como se daría en un aula presencial, Julia llevó a cabo diferentes acciones para construir la confianza con sus alumnas en su aula virtual y poder así continuar con su tarea pedagógica.

Julia considera que construir un vínculo cercano con sus estudiantes es lo que le permite mantener la clase unida, desarrollar día con día la clase y asegurar que sus estudiantes ingresen a las clases sincrónicas desde sus casas. Para lograr dichos cometidos, Julia tuvo que valerse de pequeñas acciones de ajuste como nombrar a sus alumnas de forma afectiva (ejemplo mostrado en la Tabla 1), incentivar la participación, emitir cumplidos personales, enviar videos motivantes a las estudiantes por medio de WhatsApp, Facebook y Classroom, así como atender llamadas telefónicas para tratar asuntos personales de las estudiantes. La virtualidad, en el caso de Julia, supuso sustituir la presencialidad a partir de las herramientas sincrónicas y asincrónicas a las cuales tenía acceso.

La práctica recurrente ubicada en los registros de clase virtual de la maestra Julia y la redacción de su regla de acción (mostrada en la tabla 2) permitió iniciar un proceso más complejo en el análisis interaccionista, las entrevistas de co-explicitación virtuales. La finalidad de estas entrevistas fue profundizar acerca de la regla de la práctica “La docente nombra de manera afectiva a las alumnas como estrategia para generar confianza” por medio de preguntas como: ¿En qué momentos de la clase surge esta regla de acción?, ¿Cómo responden tus alumnas ante ella?, ¿Consideras que esta regla te funciona?, ¿Cómo validas que funciona?, ¿Qué características de tu vida personal influyen en la construcción de dicha regla?, ¿Qué sentimientos experimentas al llevar a cabo dicha regla de acción? y ¿Cómo aprendiste esta práctica? Con base en estas preguntas, Julia explicitó los principios pedagógicos que estaban relacionados con su práctica de nombrar de manera afectiva a las alumnas como estrategia para generar confianza.

Tabla 2. Detección de la práctica recurrente, las lógicas EPR y redacción de reglas de acción

Práctica recurrente	Lógica en la que se posiciona	Regla de acción
La docente nombra de manera afectiva a las alumnas como estrategia para generar confianza	Relacional	La construcción de la confianza es fundamental para el desarrollo de la clase

A partir de las entrevistas virtuales de co-explicitación realizadas con Julia, se obtuvo una grabación de audio que fue transcrita y analizada de forma inductiva, es decir, se nombraron categorías y códigos a partir de lo que surgió de los mismos datos. Con base en el análisis de las entrevistas de co-explicitación, la práctica del análisis interaccionista se fue complejizando ya que se formó una agenda de códigos de las temáticas que marcaron el discurso de Julia durante la entrevista.

La agenda de códigos que se presenta en la tabla 3 muestra los siguientes elementos: la categoría de principios pedagógicos definida por Vinatier (2013), cuatro subcategorías o ejes de análisis, la regla de codificación y la frecuencia de citas ubicadas por subcategorías. Posterior a la tabla, se le brinda al lector una descripción general de lo encontrado, con base en los ejes de análisis ubicados en el análisis de la entrevista virtual de co-explicitación.

Como se puede observar en la tabla 3, en el discurso de Julia acerca de su práctica de nombrar afectivamente se encontraron cuatro temáticas: toma de conciencia, finalidad, origen y validación. A partir de estos cuatro ejes de análisis encontrados en la explicitación que hizo Julia de su práctica, se hace una breve descripción de lo encontrado en el registro etnográfico y el análisis interaccionista presentados en las tablas 1, 2 y 3.

#### 4.3.1. La construcción de la confianza es fundamental para el desarrollo de la clase

Durante el análisis interaccionista de sus transcripciones, Julia encontró que constantemente llamaba a sus estudiantes como *chicas*: “trabajé la transcripción de la primera clase, entonces me empecé a dar cuenta de esto que ya comentábamos ¿no?, de la expresión *chicas*”, y *muchachas* “(sonríe) digo ochenta mil veces *muchachas*”. Ambos términos los usa de forma indistinta, es decir, no tienen propósitos específicos, sino que aparecen en distintos momentos de la clase para nombrar a las estudiantes de una forma cercana o afectiva.

Según Julia, esta práctica tiene dos propósitos ligados a la lógica relacional (Vinatier, 2013): generar confianza y crear afecto, y un propósito pragmático: confirmar que las alumnas están atentas a la clase. En este sentido, nombrar a las estudiantes como *chicas* o *muchachas* se concibe como una estrategia relacional para la gestión de la clase en un ambiente virtual. Ella considera que esta regla de acción es positiva debido a que las estudiantes, en diferentes momentos de la clase, “responden, atienden y están activas” (SA6\_261120\_377-378), lo cual es fundamental en un contexto áulico en el que la docente no puede ver a sus estudiantes.

El término de *chicas* y el de *muchachas* tienen diferentes orígenes, uno relacionado con un vínculo afectivo y el otro con un patrón común observado en los docentes normalistas con los que Julia trabaja. El término de *chicas* se construyó a partir de una práctica de la maestra Karla que a Julia le pareció positiva:

Yo recuerdo a la maestra Karla, una de las compañeras de inglés de la Normal, fue mi maestra, ahora mi compañera, y ella nos decía “*chicas*” y yo me sentía como muy a gusto, cuando nos decía ella así. Entonces, yo recuerdo que dije pues “*chicas*”, la profe Karla nos decía así y se sentía bien y pues ya de ahí yo lo tengo pues. Yo te podría hasta decir que casi por ella es que digo “*chicas*” y se me quedó (SA6\_261120\_403-407).

Julia encontró que, el que le dijeran “*chica*” durante la formación inicial, le hacía sentir en confianza, por lo que, al ingreso de su profesión como docente formadora de la escuela normal, tomó la decisión de que nombraría a sus alumnas de la misma manera en que la maestra Karla lo hacía.

El término de *muchachas* tiene una raíz ligada a la cultura escolar: “el “*muchachas*” es muy normal entre muchas de las maestras, como la maestra Laura, Valeria, que fueron las que me dieron clases, el “*muchachas*”, como que era muy normal” (SA6\_261120\_407-409).

Tabla 3. Ejes de análisis encontrados en explicitación de principio pedagógico

Categoría	Definición	Subcategoría	Código	Regla	F
Principios pedagógicos	Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias (técnicas y morales) que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo de la actividad.	<p>Toma consciencia de las reglas de acción</p> <p>Las reglas de acción son patrones relativamente estables identificados en las prácticas docentes que reflejan la manera peculiar en que los docentes interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas. Son las formas recurrentes de actuación de los docentes para atender cualquiera de los polos de tensión o para buscar un equilibrio entre ellos (Fierro y Fortoul, 2017, p. 100).</p>	Nombrar de manera afectiva (DNOM)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Julia note que posee la actividad recurrente de utilizar los términos de “chicas” y “muchachas”.	9
		<p>Finalidad de las reglas de acción</p> <p>Esta subcategoría se relaciona con la explicitación que hace un docente acerca del objetivo que tiene al llevar a cabo sus patrones de actuación en aula.</p>	Finalidad de Nombrar de manera afectiva (FNOM)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Julia reflexione acerca del objetivo que busca al llevar a cabo la actividad de nombrar de manera afectiva.	8
		<p>Origen de las reglas de acción</p> <p>Esta subcategoría refiere a la visión que tiene un docente acerca del origen o raíz de sus patrones de actuación.</p>	Origen de Nombrar de manera afectiva (ONOM)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Julia explique acerca del origen de la actividad docente relacionada con nombrar a las alumnas como “chicas”.	5
		<p>Validación de la actividad</p> <p>Esta subcategoría se relaciona con la forma en que el docente valida o confirma que sus patrones de actuación son aceptados por sus estudiantes.</p>	Validación de Nombrar de manera afectiva (VNOM)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Julia exprese la manera en que confirma que la regla de acción que ella denomina como nombrar de manera afectiva es aceptada por sus alumnas.	3

El caso aquí presentado buscó brindar un acercamiento breve y general de un registro etnográfico en aula virtual y un análisis a partir del planteamiento interaccionista basado en el modelo EPR Vinatier (2013). Es importante decir que las prácticas recurrentes y las reglas de acción de un docente se determinan solo a partir de la observación directa de su práctica docente, ya que, lo que se busca es encontrar patrones de actuación que caractericen lo que hace en el aula virtual. De igual manera, es necesario establecer un vínculo de confianza con el docente, a fin de poder desarrollar entrevistas de co-explicitación en las que se puedan hacer preguntas de tipo profesionales y personales que se relacionen con lo que hace en el aula.

## 5. CONCLUSIONES

La etnografía y el modelo EPR son campos de estudio que se han configurado y definido en contextos presenciales. Ante el avance de la tecnología y su incorporación en todas las áreas del quehacer humano, la etnografía virtual ha ido definiéndose paulatinamente en el presente siglo (Hine, 2000). Por su parte, el modelo EPR se desarrolló en la primera década de este siglo (Vinatier, 2013). En México se conocen estudios que han realizado con este enfoque en distintos niveles educativos, siempre en aulas presenciales (Cervantes, 2021; Brito, 2021; Fragoza, 2021). La masificación de las aulas virtuales a partir de la pandemia ha planteado preguntas desafiantes para los investigadores educativos acerca de lo que sucede en dichas aulas y cómo analizar las prácticas docentes en este nuevo contexto. Este ensayo desarrolla una propuesta metodológica para el análisis de interacciones en aulas virtuales con base en las aportaciones de la etnografía virtual y los planteamientos interaccionistas de Isabelle Vinatier.

Se concluye que el Modelo EPR de Vinatier (2013) sí funciona como una herramienta para el análisis de los constitutivos de la práctica docente en las aulas virtuales. La transición emergente que ha llevado a las aulas de la presencialidad a la virtualidad no ha modificado estos constitutivos, ya que permanecen unos sujetos que se reúnen por medio de alguna plataforma estableciendo relaciones intersubjetivas entre ellos; un objeto cultural de conocimiento y la movilización de saberes alrededor del mismo. Esos elementos interactúan entre sí y son observables a partir de las lógicas relacional, epistemológica y pragmática.

Las prácticas docentes en aulas presenciales y/o virtuales mantiene las mismas reglas de acción, a la vez que los principios pedagógicos también se mantienen estables. Es decir, la transición de la presencialidad a la virtualidad no hace que un docente cambie su modelo pedagógico. Sin embargo, dicha transición no es menor, y presenta complejidades específicas como son el registrar la actividad sincrónica y asincrónica, la consideración de varios medios de comunicación que operan de manera simultánea (WhatsApp, chat, video, trabajo en plataformas, instrucciones escritas, etc.) además de una lectura distinta del lenguaje no verbal del docente y sus alumnos.

En el marco de la propuesta de Vinatier (2013), el elemento llamado recurrencias es un recurso analítico poderoso, porque permite conectar lo observable, lo empírico, lo que el maestro puede reconocer, con lo que resulta poco visible, lo interno, que es el razonamiento y la elaboración propia que ha dado lugar a ese recurso. Identificar las recurrencias se considera un elemento básico para analizar las prácticas docentes virtuales. Además, en

contexto de crisis, un análisis interaccionista de aulas virtuales también puede aprovechar el recurso analítico llamado tensiones y ajustes, ya que permite observar si algunos elementos de la práctica colapsan, se reconfiguran o fluyen de una manera aceptable para el docente en esta modalidad.

El caso práctico que se presentó en este trabajo de investigación podría sugerir que Julia, la docente observada, ha cambiado su forma de *ser* docente, pero su quehacer no es diferente porque se haya movido a la virtualidad, es distinto porque se encuentra en una situación similar a la de sus alumnos: situaciones de enfermedad, de pérdidas económicas, la combinación de la dinámica laboral y la dinámica familiar, entre otras. En este sentido, el análisis interaccionista del caso práctico permitió adoptar una mirada para ver lo educativo de la práctica de Julia en un contexto de crisis sanitaria en la que se encuentran todos los que interaccionan en su aula virtual. Así, una reflexión que surge del caso analizado en este trabajo es el énfasis de la maestra en el polo relacional, ya que la pandemia ha colocado la práctica docente frente a lo esencial, que es reconocer a los alumnos, apreciar a los alumnos, acompañar a los alumnos, priorizar o flexibilizar el contenido, etc. En este sentido, lo que se plantea como aportes de la pandemia, en el fondo parece un regreso a lo elemental, no por el cambio tecnológico, sino por la consideración de las personas en sus circunstancias y en su integralidad y no solamente como aprendices de una determinada asignatura.

Dado que los maestros se enfrentan a una situación inédita y a pérdidas considerables en términos de los aprendizajes de los estudiantes, y de la posibilidad de haber tenido un avance compartido, se hace muy relevante el desarrollo de procesos de análisis reflexivo alrededor del acontecer del aula, con apoyo de modelos como el que propone Vinatier (2013). Este permite a los docentes reconocer con más detalle cómo se está dando el tejido de interacciones, a qué asuntos le está dando prioridad y, en consecuencia, replantearse otras posibilidades para recrear o enriquecer su práctica. Lo anterior se considera de suma importancia, ya que un maestro que recupera su lógica de actuación está más fortalecido para trabajar en un contexto virtual.

Esta propuesta metodológica aporta un marco teórico y metodológico de análisis para la interacción virtual (Vinatier, 2013) que se registra por medio de los recursos etnográficos adaptados al medio electrónico (Hine, 2000). Se ofrece a los investigadores educativos para vislumbrar nuevos caminos que permitan iluminar una práctica docente que se presume, en lo futuro, seguirá siendo mediada de manera importante por la tecnología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardévol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Revista Athenea*, 3, 72-92. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.67>
- Arriazu, R. (2007). ¿Nuevos medios o nuevas formas de indagación?: Una propuesta metodológica para la investigación social on-line a través del foro de discusión. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), 1-17. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.275>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós.
- Brito, T. (2021). Convivencia en la escuela secundaria: momentos de desequilibrio en el aula. En Fortoul, B. y Fierro, C. (Coords.). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. (pp. 227-250). Universidad La Salle-Universidad Iberoamericana-Newton.



- Cabrera, M. y Cardozo, J. (2014). La etnografía: una posibilidad para la investigación en la cibercultura. *Revista Encuentros*, 12(2), 93-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655660007>
- Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (8), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121717001.pdf>
- Cervantes, D. (2021). Prácticas de inclusión, convivencia y aprendizaje en un preescolar urbano marginal. En Fortoul, B. y Fierro, C. (Coords.). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 251-280). Universidad La Salle-Universidad Iberoamericana-Newton.
- Domínguez, D., Beaulieu, A., Estalella, A., Gómez, E., Schnettler, B. y Read, R. (2007). Virtual Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), 1-5. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.274>
- Escalante, C. y Sánchez, M. (1991). *Etnografía e investigación educativa*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Estalella, A. y Ardévol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), 1-25. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.277>
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 7(42), 27-42. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15904203.pdf>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983a). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, (12), 1-14. <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- \_\_\_\_\_. (1983b). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ediciones SM.
- Fragoza, A. (2021). La construcción profesional del docente formador: un estudio interaccionista en un aula normalista. En Fortoul, B. y Fierro, C. (Coords.). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 281-306). Universidad La Salle-Universidad Iberoamericana-Newton.
- Fragoza, A., Cordero, G. y Fierro, C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34381>
- Gómez-Cruz, E. y Ardévol, E. (2013). Digital Ethnography and Media Practices. En A. Valdivia, J. Gates, S. Mazzarella, V. Mayer, E. Scharrer, R. Parameswaran y F. Darling-Wolf. (Eds). *The International Encyclopedia of Media Studies* (pp. 1-21). Blackwell Pub.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. SAGE Publications.
- \_\_\_\_\_. (2008). Virtual ethnography: Modes, Varieties, Affordances. En N. Fielding, R. Lee y Blank G (Eds.). *The SAGE Handbook of online research methods* (pp. 257-270). SAGE publications.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, M. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Mosquera, M. (2008). De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por internet. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 532-549. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70517572006.pdf>
- Navarrete, Z. (2009). Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político del Discurso. En R. Soriano y M. Ávalos (Coords). *Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social* (pp. 139-151). Juan Pablos Editor.
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55). 73-85. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822306>



- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó/Colofón.
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. Departamento de Investigaciones Educativas.
- \_\_\_\_\_. (2001). Caminos y rumbos de lo investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos De antropología Social*, (13), 53-64.
- \_\_\_\_\_. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2004). Firsthand learning through intent participation. *Análise Psicológica*, 1(22), 11-31. <https://doi.org/10.14417/ap.126>
- Schutz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.



INVESTIGACIONES

## La deserción universitaria en América Latina: una perspectiva ecológica

University dropout in Latin America:  
An ecological perspective

*Jaime Alberto Castro-Martínez<sup>a</sup>*  
*Gerardo Machuca-Téllez<sup>a</sup>*

<sup>a</sup>Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano, Colombia.  
gmachuca@poligran.edu.co, jcastrom@poligran.edu.co

### RESUMEN

Se revisa el estado de las investigaciones sobre deserción universitaria en América Latina, para proponer un modelo comprensivo basado en la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner. Existe una tendencia limitada que entiende la deserción como un acoplamiento entre institución e individuo. Fueron analizados los microsistemas más salientes en la deserción universitaria, como el personal, la institución universitaria, familiar y trabajo, factores que influyen significativamente en la decisión de permanencia o abandono de la universidad. Este análisis permite una mejor comprensión de la deserción en Latinoamérica, donde las condiciones de desigualdad afectan significativamente la toma de decisiones en procesos educativos. Cuestiones como el impacto de las condiciones laborales, baja posibilidad de currículos flexibles para combinar el estudio con el empleo, restringido apoyo económico de la institución universitaria, escasa formación educativa de los padres, o la carga de apoyar económicamente a la familia, cobran sentido para entender el fenómeno desde una perspectiva sistémica.

*Palabras clave:* deserción escolar, educación universitaria, estudiante universitario, análisis de sistemas, ecología.

### ABSTRACT

The state of research on university dropout in Latin America is reviewed to propose a comprehensive model based on Bronfenbrenner's ecological perspective. There is a limited tendency that understands dropout as a coupling between institution and individual. The most salient microsystems in university dropouts were analyzed, such as personnel, the university institution, family and work, factors that significantly influence the decision to stay or drop out of the university. This analysis allows a better understanding of dropout in Latin America, where conditions of inequality significantly affect decision-making in educational processes. Issues such as the impact of working conditions, low possibility of flexible curricula to combine study with employment, restricted financial support from the university institution, little educational training of parents, or the burden of financially supporting the family, make sense for understand the phenomenon from a systemic perspective.

*Key words:* school dropout, university education, university student, systems analysis, ecology.

## 1. INTRODUCCIÓN

La deserción universitaria es un fenómeno persistente y normalizado que se da en todos los países, pero que varía entre ellos en proporción, como consecuencia de distintos factores, buena parte de estos de índole socioeconómica o psicológica. Es un acto, resultado de un proceso de decisión de un estudiante, que impacta tanto a este como a las distintas esferas en las que transita, como la universidad, la familia o el grupo social cercano. Las definiciones del término *deserción* pueden variar de un autor a otro, debido a lo transitorio o permanente del proceso o a lo voluntario o forzoso de este, pero el centro sigue siendo el abandono de los estudios por parte de una persona. En la perspectiva más tradicional, esta corresponde al proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas al alumno (Tinto, 1975, 1989). Dicho abandono puede tener un carácter transitorio o permanente, de acuerdo con el tiempo que dure el alejamiento del estudiante de la institución de educación superior. Para Canales y De los Ríos (2007)

La deserción es transitoria cuando el alumno decide revertir la situación de abandono, en la medida en que este no tenga impedimento para retomar sus estudios; se torna permanente cuando existen causas concretas que impiden al alumno volver a cursar o retomar sus estudios superiores (pp. 175-176).

Contrario, para Himmel (2002), la deserción sería “el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, en un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (p. 95). Si este proceso es voluntario, puede entenderse como la renuncia a la carrera por parte del estudiante o como un abandono no informado a la institución. La no voluntaria, en cambio, se produciría como consecuencia de una decisión institucional, fundada en reglamentos universitarios que obligan al alumno a retirarse de su proceso de formación. De acuerdo con Páramo y Correa (1999), y a diferencia de lo anterior, ésta es entendida no sólo como el abandono definitivo de las aulas de clase, sino como el abandono de la formación académica, independiente de las condiciones y modalidades de presencialidad. Dichos autores consideran que la deserción es una decisión personal y no obedece a un retiro académico forzoso (por el no éxito del estudiante en el rendimiento académico, como casos de expulsión por bajo rendimiento) o a un retiro por asuntos disciplinares. En este sentido, la deserción es optativa y se encontraría influenciada, positiva o negativamente, por circunstancias internas o externas al estudiante. Por último, cabe resaltar la clásica distinción que hace Tinto (1989) cuando señala la diversa comprensión que se hace de este fenómeno si se mira desde una perspectiva individual, institucional y estatal. Lo que para una institución puede verse como abandono, el Estado puede no concebirlo así, puesto que está en otro espacio educativo.

A pesar de estas diferencias, la decisión de desertar es un proceso que ocurre a lo largo del tiempo y no como una situación detonada en un punto concreto (Canales y de los Ríos, 2007; CEDE, 2014; Himmel, 2002; Osorio, Bolancé y Castillo-Caicedo, 2012). Doll, Eslami y Walters (2013) señalan que aún muchas investigaciones se centran en la causa del abandono como si esta fuese un evento particular, en lugar de entenderla como la culminación de un proceso mayor donde intervinieron múltiples variables. Además, la

deserción tiende a ser entendida desde la perspectiva de la permanencia de las instituciones y se olvida, a veces, el lugar que ocupa el estudiante en el proceso (De Vries, León, Romero, y Hernández, 2011). En ese mismo sentido, el concepto suele amarrarse a unos objetivos de la educación, respecto del ingreso y egreso del sistema educativo y, por ello, para algunos, se considera como un caso desviado de la norma (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Como se mencionaba al principio, la deserción varía entre países, pero parece no variar mucho en el tiempo. A comienzos del siglo XXI, las diferentes investigaciones en América Latina señalaban que casi la mitad de los estudiantes que ingresaban a la educación terciaria abandonaban sus estudios antes de alcanzar un título profesional o grado académico (Ariza y Marín, 2009; Donoso y Schiefelbein, 2007; Gajardo, 2005; González, 2005; González y Uribe, 2002; Himmel, 2002; R. Martínez, 2001). Esta cifra es muy similar a la reportada en los Estados Unidos a finales de los noventas. En algunos países, los sistemas para la prevención de la deserción de la educación superior, muestra que, a la fecha, esta cifra no ha cambiado mucho: cerca de 20 % de la población de estudiantes de instituciones de educación superior oficiales y no oficiales deserta durante el primer semestre y, al décimo semestre, cerca de 50 % de los estudiantes habrá abandonado sus estudios (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017).

Se suele entender que la deserción depende del “acoplamiento” entre la institución y el individuo (Formia, Lanzarini, y Hasperué, 2013). Esta es una forma interesante de analizarla, pero, limitada. Existen elementos del contexto y de la interacción del estudiante con su ambiente que desempeñan un papel importante en la comprensión del fenómeno; por ejemplo, se sabe que en América Latina la deserción cobra un sentido un poco distinto por las características socioeconómicas de la región (De Vries *et al.*, 2011; Donoso y Schiefelbein, 2007; Zúñiga, 2006). Dichas condiciones pueden ser bajas, lo cual parece obligar a los estudiantes a decidir entre el estudio y el trabajo. Así, es posible pensar que las diferentes condiciones socioeconómicas interactúan con los distintos niveles de calidad de las universidades latinoamericanas y producen resultados inequitativos (Schwartzman, 2004), o pobreza y desigualdad de oportunidades (De Vries *et al.*, 2011; Donoso y Schiefelbein, 2007). Por ello, las necesidades laborales, en combinación con organizaciones curriculares que no reconocen dichas necesidades, pueden conducir a la deserción.

En cualquier caso, la alternativa que se propone en este artículo, para considerar estos y otros componentes, es entender la deserción desde una perspectiva ecológica, que permita una mirada amplia al fenómeno y a sus interacciones.

## 2. LA DESERCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA ECOLÓGICA

Los párrafos anteriores sugieren una serie de elementos interesantes que llevan a suponer la deserción como un acto que depende de la interacción de un sujeto con ciertas esferas de su vida: personal, familiar, de pares, laboral, con la institución educativa, entre otras. Para entender estas interacciones, en este artículo se acoge, como base teórica, la perspectiva ecológica, la cual, como se verá más adelante, permite comprender las variables tanto en los microsistemas, mesosistemas y macrosistemas que afectan al estudiante en su decisión de desertar.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) hace parte de la perspectiva sistémica, y su aplicación al campo educativo se encuentra inmersa en un conjunto amplio de

desarrollos que han aportado, de forma significativa, a la comprensión de un sinnúmero de fenómenos educativos (Gifre y Esteban, 2012). Esta teoría se basa en la idea de un “ambiente ecológico”, el cual es concebido como un conjunto de estructuras seriadas, en el cual cada una de ellas cabe dentro de la siguiente (Bronfenbrenner, 1987), a modo de muñecas rusas. Cada una de estas “muñecas” haría parte de un sistema-ambiente o conjunto de sistemas, los cuales encontrarían relación por la estructura de anidamiento de unos en otros (Pérez, 2004). Así, la perspectiva ecológica hace referencia a:

La progresiva acomodación mutua en un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987, p. 40).

Por ello, el desarrollo, según Bronfenbrenner, se sucede como resultado de la participación en diversos microsistemas (la familia, el trabajo, la institución, entre otros), donde se llevan a cabo roles, se mantienen relaciones interpersonales y se realizan patrones de actividades. El mesosistema, por su parte, es aquel donde se dan las relaciones entre dos o más microsistemas. Se define a partir de las relaciones bidireccionales que se dan entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, por ejemplo, en la interacción entre el trabajo y la institución (Gifre y Esteban, 2012). El exosistema estaría definido por uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan o se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (Bronfenbrenner, 2009). Tanto microsistema, mesosistema y exosistema se ven influidos por los planes que organizan los entornos, el macrosistema, donde se ubica el sistema de creencias o la organización política que tiene efecto en los sistemas de menor orden (Gifre y Esteban, 2012).

La deserción, como proceso, es el resultado de un sinnúmero de interacciones de un individuo (estudiante) con su ambiente circundante (familia, trabajo, institución educativa). Al pensar la deserción desde la perspectiva ecológica, se entiende que el estudiante es un microsistema que guarda relación con otros sistemas. Lo que se valora, desde esta perspectiva, son las características de cada uno de los sistemas intervinientes y las relaciones particulares entre ellos que afectan la decisión de abandonar. Por eso, en este artículo, se definirán cada uno de los microsistemas y sus interacciones.

**Microsistemas personal, institucional, trabajo y familiar.** Como se señaló anteriormente, en la escala micro podemos dar cuenta de, al menos, cuatro dimensiones intervinientes en el proceso de deserción estudiantil. En este sentido, las dimensiones personal, institucional, trabajo y familiar, como se verá, juegan un papel preponderante en esta escala, definiendo diversos factores asociados que en la mayoría de las ocasiones no se contemplan sistemáticamente al interior de las acciones lideradas por las instituciones educativas.

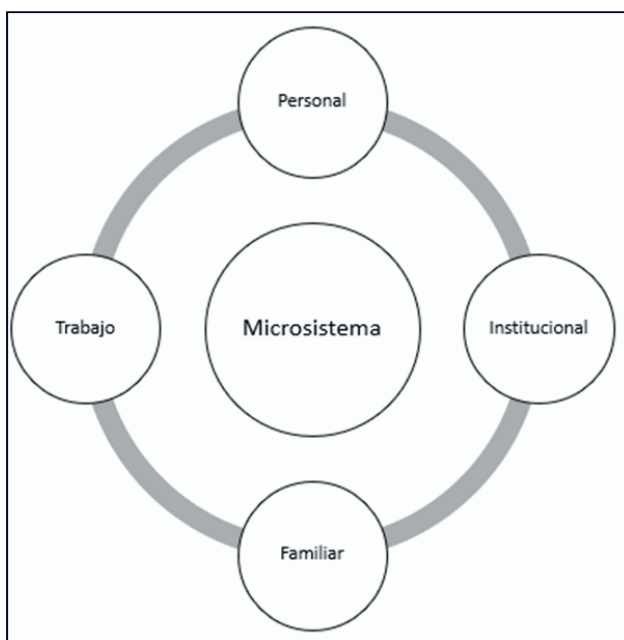


Figura 1. Microsistema descendión.

Elaboración propia.

**El microsistema personal.** Se encuentra un sinnúmero de factores asociados, en general, a las competencias, habilidades, destrezas, personalidades, creencias, motivaciones y orientaciones académicas del estudiante. También se mueven variables intrínsecas de riesgo, como la edad, el sexo, el estado civil o el embarazo; por ejemplo, en el sentido de la personalidad, se ha encontrado relación entre la deserción y la dedicación y disciplina, siendo estos factores protectores (De Vries *et al.*, 2011). También, rasgos como el apego a los objetivos, compromiso con la graduación, autoeficacia, un locus de control interno y la automotivación han sido señalados por la literatura como factores que afectan la toma de decisión de desertar (Hart, 2012).

De igual forma, se mueven en esta esfera el sistema de creencias del individuo. Se encuentra como factor de riesgo la representación que hacen los alumnos en función del éxito (De Los Santos, 2004), las expectativas frente a la institución (Hart, 2012) o motivación ante el ingreso universitario o ante el estudio (Formia *et al.*, 2013). Lo emocional también cobra relevancia; así, se encuentran relaciones entre la deserción y las dificultades emocionales, baja autoestima y problemas interpersonales (Ariza y Marín, 2009).

En este nivel, se mueven las capacidades del estudiante, las cuales se relacionan con los desempeños académicos durante la secundaria (Castaño, Gallón, Gómez, y Vásquez, 2006; Centro Microdatos, 2008; De Vries *et al.*, 2011), los resultados en pruebas de Estado en algunos países (Donoso y Schiefelbein, 2007; Melo, Ramos, y Hernández, 2014), la alfabetización académica (Olave-Arias, Rojas-García, y Cisneros-Estupiñán, 2013), o la reprobación de materias durante los estudios superiores (Zúñiga, 2006), todos ellos factores

que se relacionan con la deserción; esto, en general, asociado a problemas de aprendizaje (Ariza y Marín, 2009).

También se cuentan como factores de riesgo la edad de inicio a la educación superior (cuanto más jóvenes, más riesgo, Castaño *et al.*, 2006), la cual algunos asocian a la falta de claridad vocacional, lo que conduce en ocasiones a interrumpir, por lo menos de manera temporal, los estudios (González, 2005). La orientación vocacional, de esta forma, relacionada tanto con la falta de claridad, por parte del estudiante, de la carrera de preferencia, como con un bajo grado de información y orientación en el momento de la elección de la carrera (Centro Microdatos, 2008; De Vries *et al.*, 2011; Huesca y Castaño, 2007). En este sentido, se habla de un proyecto de vida no definido y de baja tolerancia y control frente a la frustración (Ariza y Marín, 2009). De acuerdo con De Vries *et al.* (2011), la cifra de desertores por estos motivos podría ser de 41.7 %.

Tabla 1. Factores asociados a la dimensión personal

Personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias, habilidades, destrezas, personalidades, creencias, motivaciones y orientación académica.</li> <li>• Edad, el sexo, el estado civil o el embarazo, la dedicación y disciplina.</li> <li>• Pertenecer a minoría étnica.</li> <li>• Representación que hacen los alumnos en función del éxito.</li> <li>• Expectativas frente a la institución.</li> <li>• Motivación ingreso universitario o estudio.</li> <li>• Dificultades emocionales, baja autoestima y problemas interpersonales.</li> <li>• Desempeño académico durante la secundaria.</li> <li>• Problemas de aprendizaje.</li> <li>• Orientación vocacional.</li> </ul>
----------	---

Elaboración propia.

De igual forma, las personas casadas parecen tener menos disponibilidad de tiempo para dedicarse a los estudios, ya sea por trabajo, ya sea por otros compromisos relacionados con la familia, por lo que prefieren abandonarlo o suspenderlo según las circunstancias (Castaño, Gallón, Gómez, y Vásquez, 2004; Castaño *et al.*, 2006; CEDE, 2014). Relacionado con lo anterior, otras cuestiones como el embarazo han mostrado relaciones diversas con este fenómeno (De Vries *et al.*, 2011; Gardner, Dussán, y Montoya, 2016). A su vez, la deserción se encuentra asociada al sexo, por lo que se suele encontrar que los hombres tienen un mayor riesgo de deserción que las mujeres (Rojas y González, 2008). Por último, pertenecer a minorías étnicas toma relevancia al ser poblaciones con agudas problemáticas asociadas a las condiciones socioeconómicas y de socialización en espacios educativos (Trieu y Jayakody, 2019).



***El microsistema institucional.*** Uno de los principales factores encontrados en la esfera de la institución educativa es la flexibilidad curricular o académica (Canales y de los Ríos, 2007; Centro Microdatos, 2008; Figueroa, Gilio y Gutiérrez, 2008; Rojas y González, 2008; Sánchez y Márquez, 2012; Yépez *et al.*, 2007). Los currículos poco flexibles generan dificultad con los horarios y disminuyen la posibilidad de combinar trabajo y estudio. Se menciona aquí una carga académica dispersa, con espacios amplios entre jornadas, materias en un horario único, difícil de tomar por el estudiante, o materias que no se pueden cursar por saturación de cupos en el turno que están inscritos (Ariza y Marín, 2009). Según De Vries *et al.* (2011), podría impactar mayoritariamente en las personas de menos recursos, quienes se ven en la necesidad de decidir entre el estudio y el trabajo.

El otro gran factor en este sistema tiene que ver con la capacidad de apoyo de las instituciones al financiamiento del estudio de los estudiantes. Así, uno de los principales componentes asociados a la deserción es la limitada oportunidad de financiamiento que brinda la universidad (Ariza y Marín, 2009; Castaño *et al.*, 2004; CEDE, 2014; Centro Microdatos, 2008; González, 2005; Sánchez y Márquez, 2012; Vélez y López, 2004; Vergara y Perea, 2014).

De igual manera, existe otro conjunto de factores. Así, deficiencias en recursos físicos, tecnológicos y humanos han mostrado relación con este fenómeno (Ariza y Marín, 2009). También se mencionan los espacios para el descanso, el encuentro o la reunión (A. Estrada, 2011) y las herramientas de apoyo tecnológico (Estévez, Castro-Martínez, y Granobles, 2015). En paralelo, aparece en este escenario la existencia de políticas que favorecen el desempeño y la permanencia, la credibilidad o el posicionamiento de la institución o el trato que brindan los profesores o administrativos a los estudiantes (Ariza y Marín, 2009). En la misma línea, temas como la creación de servicios de acompañamiento a estudiantes y docentes en temas de infraestructura, y seguimiento a la ausencia en encuentros sincrónicos, emergen como elementos de atención (Kwapy, 2018; Shikulo y Lekhetho, 2020), así como procesos de gamificación para la adaptación de estudiantes (Awais, Habiba, Khalid, Shoab y Arshad, 2019; Ros *et al.*, 2020).

Se han identificado estudios que demuestran la necesidad de desarrollar pruebas de entrada y salida como soporte en el proceso de ajustes de estrategias, por ejemplo, al momento de enfocar acompañamientos particularmente en las primeras semanas de inicio de cursos de formación (Laato, Lipponen, Salmento, Vilppu, y Murtonen, 2019). En esta línea, la educación en adultos presenta elementos de gran importancia, por ejemplo, Choi y Kim (2018), sobre lo académico, señalan que las interacciones y expectativas asociadas a la satisfacción del proceso son relevantes al momento de pensar en estrategias para el manejo de la deserción. En este sentido, los materiales educativos utilizados, particularmente en las plataformas de educación virtual, son un tema de atención (Gregori, Zhang, Galván-Fernández, y Fernández-Navarro, 2018), así como su relación con el desarrollo de habilidades para el siglo XXI (Rothkrantz, 2017).

Por último, la retroalimentación positiva y motivadora que proporciona el docente y la disponibilidad para responder a las necesidades del grupo (Hart, 2012). Esto correlaciona con las buenas prácticas pedagógicas (De Los Santos, 2004), o con la buena planeación académica por parte de los profesores (Ariza y Marín, 2009), las cuales requieren la actualización y preparación de los docentes (González, 2005). Por último, se articula a lo anterior la dificultad de las materias y de los métodos de enseñanza deficientes como factores de riesgo (De Vries *et al.*, 2011).

Tabla 2. Factores asociados a la dimensión institucional

Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidad curricular o académica.</li> <li>• Carga académica dispersa.</li> <li>• Estudio o trabajo como decisión.</li> <li>• Financiamiento institucional.</li> <li>• Recursos físicos, tecnológicos e instalaciones.</li> <li>• Espacios para el descanso, el encuentro o la reunión.</li> <li>• Trato de profesores y administrativos a los estudiantes.</li> <li>• Retroalimentación positiva y motivadora.</li> <li>• Practicas pedagógicas.</li> <li>• Planeación académica.</li> <li>• Nivel académico docente.</li> <li>• Materiales y métodos de enseñanza.</li> <li>• Servicios de acompañamiento a estudiantes.</li> <li>• Sistema de seguimiento a ausencias en encuentros sincrónicos.</li> <li>• Gamificación</li> </ul>
---------------	--

Elaboración propia.

**El microsistema familiar.** Diversos autores han señalado la importancia que tiene la familia en el proceso de deserción (Castaño *et al.*, 2006; Centro Microdatos, 2008; M. Estrada, 2014; González, 2005; Londoño, 2013; Vergara y Perea, 2014). El primer elemento central de este microsistema es el capital o herencia cultural. Tinto (1975), en un estudio ya clásico, destaca la centralidad de las características familiares, siendo importantes aquellas relacionadas con el nivel educativo y ocupación de los padres de estos, las expectativas educativas de los jóvenes y el compromiso con una meta de estudios y con futuros concretos. Por ejemplo, alumnos cuyos padres han completado distintos niveles en educación tienen menos posibilidad de deserción que aquellos cuyos padres completaron niveles básicos de educación o nunca accedieron a ella. Así, el capital cultural es considerado como un elemento importante sobre este fenómeno (De Los Santos, 2004; Donoso y Schiefelbein, 2007; Vásquez y Rodríguez, 2007). De Vries *et al.* (2011) señalan que, “cuanto menor capital, suele haber mayores problemas económicos que conducen a que el estudiante trabaje” (p. 40), con lo cual se confirma la hipótesis de que parte de la deserción universitaria en América Latina se debe a condiciones de pobreza.

Otro elemento importante en este microsistema es el nivel de ingreso de la familia. Se tiene registro que las personas de ingreso alto y medio tienen menores posibilidades de abandonar los estudios que aquellos de ingresos bajos (Castaño *et al.*, 2004; CEDE, 2014; Osorio *et al.*, 2012). Así, al aumentar el número de personas de bajos recursos que accede al sistema educativo, el porcentaje de la deserción aumenta. Esta es una de las razones que Sánchez y Márquez (2012) atribuyen al aumento del número de personas que desertan en los últimos años. De hecho, se ha estudiado la relación entre el tipo de institución a la que ingresa el individuo y el efecto del aumento en el ingreso de la familia; de esta

forma, al sujeto, encontrarse en una institución universitaria, el riesgo de deserción ante un aumento en el ingreso es comparativamente menor al de encontrarse en un instituto técnico o tecnológico (CEDE, 2014). Frente a este tema, Vergara y Perea (2014) indican que las personas mayores de edad con cargas familiares y laborales presentan 62 % mayor probabilidad de abandono o deserción académica, mientras que los menores de edad solteros, sin carga familiar y sin trabajo y que dependen económicamente de otros, presentan 38 % de probabilidad. Por ello, según Yepez *et al.* (2007), la carga para apoyar económicamente a la familia es un factor de riesgo importante.

Tabla 3. Factores asociados a la dimensión familiar

Familia	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nivel educativo de los padres y la ocupación de estos.</li><li>• Capital cultural.</li><li>• Recursos/ingresos familiares.</li></ul>
---------	--

Elaboración propia.

***El microsistema trabajo.*** A pesar de las muchas investigaciones que señalan la importancia que adquiere el trabajo como factor de riesgo, muy pocas han centrado su mirada en las características de este microsistema, el cual, puede aumentar o disminuir el riesgo de desertar. Así, se ha mostrado, en distintos países, cómo la situación económica empuja al estudiante a buscar alternativas laborales para mantener su vida personal y la de su familia (Donoso y Schiefelbein, 2007; Rojas y González, 2008; Sánchez y Márquez, 2012; Zúñiga, 2006). Sin embargo, aún se sigue creyendo que las características de los estudiantes hace unas décadas son las mismas que las de ahora; pero, y con énfasis en América Latina, las presiones laborales son mayores. Estas dinámicas se ven afectadas por la falta, en algunas ocasiones, de flexibilidad curricular que generan cruce de horarios de trabajo y estudio, e incompatibilidad laboral.

Tabla 4. Factores asociados a la dimensión trabajo

Trabajo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Condiciones laborales.</li><li>• Situación económica.</li><li>• Desarticulación tiempos.</li></ul>
---------	--

Elaboración propia.

### 3. LOS MESOSISTEMAS QUE INTERVIENEN EN LA DESERCIÓN

Se presentan los distintos mesosistemas en donde se relacionan los microsistemas y factores presentados anteriormente.

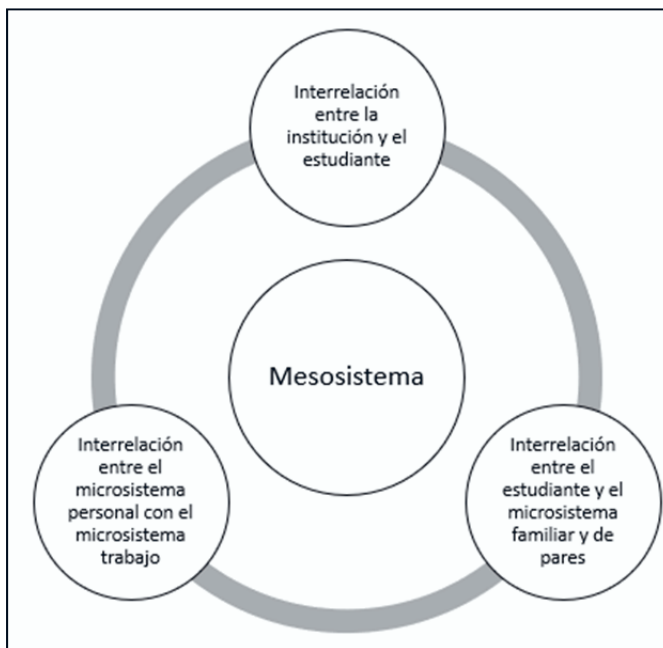


Figura 2. Mesosistema deserción.

Elaboración propia.

**Primer mesosistema: la interrelación entre institución y estudiante.** Como se mencionó anteriormente, el mesosistema es aquel donde se dan las relaciones entre dos o más microsistemas, y es definido a partir de las relaciones bidireccionales que se dan entre dos o más entornos en los que la persona participa activamente. En este mesosistema se mencionan algunas formas de relación e interdependencia entre las características personales y los desempeños en el ámbito académico-institucional. Se mencionan como factores de riesgo, las deficientes bases académicas, la falta de disciplina en el estudio, la dificultad en el empleo de estrategias de aprendizaje, la pérdida de interés por el programa elegido, los métodos de estudio inadecuados y el limitado tiempo de dedicación a las actividades académicas (Ariza y Marín, 2009), lo cual, normalmente, se traduce en la reprobación de las asignaturas (De Vries *et al.*, 2011). Aparecen aquí también las expectativas, los propósitos, las percepciones, los mitos y las falsas creencias frente a los programas y las materias que se van a cursar (Formia *et al.*, 2013).

Otros elementos relacionados con este mesosistema hacen referencia a la adaptación a la universidad. Tal es el caso que, entre los factores de análisis, es importante revisar la

relación entre los estudiantes y el profesor y entre pares. Según Castaño *et al.* (2006), si se tiene una buena relación con los profesores, el riesgo de deserción es menor que si sucede con los compañeros, a lo que los autores han denominado efecto par, que, básicamente, consiste en verse influenciado por el comportamiento de otros y, así, justificar el bajo rendimiento académico y dar razones para abandonar los estudios.

En esta línea, la dimensión personal del estudiante resulta en extremo compleja y vulnerable a los cambios ambientales-sociales que surgen, generando desinterés, lo cual puede derivar en situaciones de abandono de los estudios (Castillo, Caicedo, y Muñoz, 2020). El ingreso a la universidad se constituye en una alteración de la rutina del estudiante. Este cambio implica, a nivel personal, la conciliación de nuevos tiempos y espacios, que pueden conducir al abandono por causa del estrés ocasionado (Escobar y Estrada, 2020).

En este mismo sistema aparece el proceso de admisión a la universidad. En algunos países, el ingreso a esta puede darse al campo disciplinar y no a la carrera de elección (Centro Microdatos, 2008), lo cual puede influir en el tipo de contenidos y asignaturas. Independientemente, la universidad mantiene una expectativa y un nivel de exigencia hacia el estudiante con el propósito único de orientarlo y evitar su deserción (Formia *et al.*, 2013). Este factor mencionado, el cual está muy vinculado a la orientación vocacional previa que recibió el estudiante, influye en la asistencia a clases y en el compromiso que este manifiesta frente a las labores que la asignatura representa (Centro Microdatos, 2008).

Por otro lado, está el proceso de adaptación a la universidad, el cual puede ser difícil para algunos estudiantes, especialmente cuando este no tiene los medios adecuados para tal proceso. Lo anterior se relaciona con propuestas institucionales que restringen las expectativas de los estudiantes, relaciones conflictivas con docentes y, en general, con problemas de integración al ambiente estudiantil (Ariza y Marín, 2009). Astin (1984), por ejemplo, muestra cómo el nivel de involucramiento del estudiante con la institución es fundamental, dado que, como si se tratase de un proceso simbiótico, la relación armónica entre el estudiante, el profesor y sus pares, garantizaría que este permanezca dentro del centro de estudios. De igual forma, diversos estudios señalan la importancia, como factor de riesgo, de la inconformidad con la universidad, con el ambiente universitario o con el programa, lo cual se traduce en una insatisfacción, por parte del estudiante, con la planeación del programa académico y la pérdida de interés por el programa elegido (Ariza y Marín, 2009; Huesca y Castaño, 2007).

Otra variable importante en este mesosistema es el acceso y uso de los recursos tecnológicos, especialmente de poblaciones que, tradicionalmente, han tenido dificultades para la conectividad y para el uso de plataformas, como las poblaciones rurales y comunidades étnicas. De acuerdo con Escobar y Estrada (2020) “no siempre el desafío tecnológico implica un aplazamiento, sino el afrontamiento de problemas de conectividad” (p. 17); a lo anterior se suma la necesidad de desarrollo de competencias en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), competencias digitales e informacionales, las cuales, se pueden desarrollar a través de la generación de espacios curriculares y extracurriculares para su fortalecimiento (Gutierrez y Ule, 2020).

En cuanto a la flexibilidad curricular, se entiende que la universidad debe proveer la posibilidad de acomodar los estudios a la propia agenda del estudiante (Hart, 2012). En las modalidades de educación a distancia, el estudiantado universitario se caracteriza por su diversidad, en su gran mayoría personas que, además de estudiar, trabajan, tienen familias y otros compromisos (Rama, 2009), por lo que la disponibilidad para manejar

y administrar los tiempos de aprendizaje se torna un elemento importante, dada la dimensionalidad del tiempo que requiere la educación virtual redundante en el “choque” y afectación a la motivación (Escobar y Estrada, 2020). A su vez, supone la necesidad de saber administrar los tiempos, poseer buenos hábitos de estudio y la capacidad de respetar los propios compromisos en tiempos de entrega y estudio, factores relacionados con las características personales.

En línea con lo anterior, el análisis sobre la deserción encuentra que se da con mayor peso en el inicio de los cursos, lo que sugiere la necesidad de implementar estrategias focalizadas en términos pedagógicos para su control (Laato *et al.*, 2019). Para Christensen y Spackman (2017) dentro de los cursos pueden darse “muros” que pueden afectar la motivación y con ello aumentar la repetición y absentismo, impactando los indicadores de deserción, elemento al que se debe prestar atención (Alves, Morais, y Miranda, 2017).

Las personas, por un lado, suelen asociar el número de créditos inscritos no sólo con el desempeño académico sino también con el resultado final; por ejemplo, investigaciones han mostrado que los estudiantes que matriculan mayor número de créditos tienden a permanecer más tiempo en sus estudios, mientras que aquellos que reprueban en altas proporciones son los que desisten de continuar su carrera (Castaño *et al.*, 2006; CEDE, 2014; Centro Microdatos, 2008). Congruente con lo anterior, Rojas y González (2008) consideran que, a mayor créditos cursados y mejor promedio académico, menor es la probabilidad de deserción. De igual forma, un factor protector reportado por la literatura, ha sido el grado de avance que el estudiante tiene en su carrera, lo que disminuye el riesgo de abandono a medida que la graduación es más próxima (Hart, 2012).

Este panorama, en paralelo, podría ser enriquecido con los aportes de otras investigaciones sobre el tema que vienen acogiendo la Inteligencia Artificial (IA) y donde resalta la importancia que adquiere la información y su análisis. Dentro de los elementos que resultan destacables, y que abren paso a nuevos abordajes de estudio teórico y metodológico en este mesosistema, encontramos la importancia de la modelación de expectativas, asociado a la motivación y alcances proyectados/prometidos por el curso, los cuales deben ser equilibrados para no generar expectativas ampliadas por fuera de rango de realidad, así como el buscar mecanismos para el seguimiento individual en aspectos cognitivos y afectivos (Dai, Teo, Rappa, y Huang, 2020). Este elemento también abordado por Moreno-Marcos, Alario-Hoyos, Muñoz-Merino y Kloos (2019) desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado y sus estrategias, así como por Brubacher y Silinda (2019), frente a la motivación intrínseca, con relevancia en la larga duración de los programas universitarios y reflexiones sobre los procesos de transición entre modalidades de educación, tema de necesaria atención, dado que puede dar cuenta de la ausencia de habilidades tanto informacionales o digitales por parte del estudiante, lo que deriva en manifestaciones de ansiedad, desmotivación (Martínez, Aguilar y Ortiz, 2020).

Por otro lado, la construcción de comunidades de aprendizaje en red emerge como estrategia para solventar tensiones en los procesos de socialización y acompañamiento (Parahakaran, 2018). Así, resulta central atender a las dificultades técnicas, metodológicas y de socialización que pueden darse en el trabajo colaborativo, y donde estrategias basadas en redes sociales aportan a la generación de relaciones de proximidad entre actores (Andersson y Logofatu, 2017; Guo, Shen, y Li, 2018). En clave de evitar lo que, para Baba, Tokunaga, Kano y Akakura (2020) es el efecto de soledad. Este elemento, en paralelo, deriva en la necesidad de fortalecer las relaciones entre estudiantes y la institución (Xu, 2017).

Así, para Vivanco-Saraguro (2020), la interacción social resulta ser un factor relevante en la deserción y está asociada al “sentimiento de soledad, el poco entusiasmo y motivación que transmiten los docentes, la falta de una retroalimentación oportuna, y la escasa disponibilidad de los profesores a través de la plataforma educativa” (p. 124), un elemento con importantes análisis desde perspectivas de inteligencia artificial que tienen en cuenta la necesidad del acompañamiento a los procesos de transición entre modalidades (Martínez *et al.*, 2020), la creación, como se mencionó anteriormente, de comunidades de aprendizaje (Parahakaran, 2018) y la atención a los materiales educativos y gamificación (Gregori *et al.*, 2018; Ros *et al.*, 2020). En este sentido “solventar el calor humano que ofrece el persona a persona con estimulación temática, estimulación multimedial y todo tipo de componentes que puedan enganchar al usuario con el curso o la información que se le quiere transmitir” (E. J. Martínez, 2018, p. 90), resulta un eje de reflexión para este mesosistema en clave de fomentar estrategias relacionadas con el fomento de la reflexión y empoderamiento, familiaridad docente con el contexto del estudiante, la comunicación y la regulación de recursos (Garcés y Mora, 2020).

Tabla 5. Mesosistema 1: Factores interrelacionados microsistema institución y estudiante

<p>Interrelación entre la institución y el estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficientes bases académicas.</li> <li>• Disciplina en el estudio.</li> <li>• Empleo de estrategias de aprendizaje.</li> <li>• Interés por el programa elegido.</li> <li>• Tiempos y espacios de dedicación a las actividades académicas.</li> <li>• Expectativas, los propósitos, las percepciones, los mitos y las falsas creencias.</li> <li>• Adaptación a universidad.</li> <li>• Relaciones interpersonales (docentes, administrativos y pares).</li> <li>• Proceso de admisión a la universidad.</li> <li>• Gestión y administración institucional.</li> <li>• Flexibilidad curricular.</li> <li>• Número de créditos cursados por semestre.</li> <li>• Modelación de expectativas.</li> <li>• Estrategias para el aprendizaje autorregulado.</li> <li>• Interacción docente estudiante</li> </ul>
---	--

Elaboración propia.

**Segundo mesosistema: la interrelación entre el estudiante y el microsistema familiar y de pares.** Pueden desempeñar un papel importante a la hora de decidir qué carrera estudiar. Esto hace que estas determinen la información que los individuos tienen sobre un área u otra; es decir, son las relaciones familiares las que informan, de manera superficial en algunos casos, los significados, los requisitos, el mercado laboral, las remuneraciones, entre otros (Centro Microdatos, 2008). Asimismo, tanto el apoyo familiar como de compañeros



son características señaladas por Hart (2012) y Doll, Eslami y Walters (2013) como significativas, en la medida en que muchos de aquellos que desertan reportan, como ejes de su conducta, una mala relación con su familia, compañeros o el abandono de los estudios por parte de sus compañeros. Se sumaría lo anterior lo mencionado por Vivanco-Saraguro (2020) en cuento a la interacción social robustecida.

Tabla 6. Mesosistema 2: Factores interrelacionados microsistema familia y pares

Interrelación entre el estudiante y el microsistema familiar y de pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones familiares y con pares.</li> <li>• Interacción social universidad.</li> </ul>
---	---

Elaboración propia.

**Tercer mesosistema: la interrelación entre el microsistema personal con el microsistema trabajo.** De Vries *et al.* (2011) señalan que, frente a la disruptiva entre estudiar o trabajar, 51 % de los desertores opta por el trabajo. Por ello, y de acuerdo con varios autores (Castaño *et al.*, 2006; Centro Microdatos, 2008), las personas que dependen económicamente de ellas mismas, es decir, trabajan y además estudian en instituciones privadas donde tienen que enfrentar aranceles más altos, se encuentran en ambientes menos propensos a las becas y a los créditos, son proclives a la deserción. Sin embargo, aquellas personas que tienen una responsabilidad económica con otro que no sea él mismo, tienen menor riesgo, porque encuentran sustento en la educación, lo que les permite aspirar en un tiempo cercano a obtener un título que les representará mayores ingresos (Castaño *et al.*, 2006).

En paralelo, se da un cruce con los apoyos financieros que puede ofrecer tanto la universidad como otras organizaciones de crédito educativo, las cuales se ven afectadas por las altas tasas de desempleo juvenil (González, 2005), carencia de fuentes de financiamiento o limitadas oportunidades de financiamiento que brinda la universidad (Ariza y Marín, 2009). También, se encuentra en esta interrelación que si el descuento en la matrícula no logra ser suficiente o existe preocupación por contraer compromisos crediticios a largo plazo, el riesgo aumenta (A. Estrada, 2011). Finalmente, emerge la tensión entre los espacios-tiempos de estudio y los de trabajo (Herrmann, Martins, Almeida, Flores, y Volpato, 2017; Rodrigues, Gontijo, Cavalcante, Oliveira, y Duarte, 2018).

Tabla 7. Mesosistema 3: Factores interrelacionados microsistema personal y trabajo

Interrelación entre el microsistema personal con el microsistema trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones crediticias.</li> <li>• Empleo.</li> <li>• Condiciones tiempo-espacio.</li> <li>• Remuneración.</li> </ul>
--	---

Elaboración propia.



#### 4. EL MACROSISTEMA SOCIOECONÓMICO

Existen elementos que quizá no son muy visibles a la hora de hablar de factores asociados a la deserción. Hay problemas asociados a la calidad del sistema educativo que conducen a la insuficiencia de mecanismos para la preparación a la universidad (González, 2005), lo cual es un asunto del macrosistema<sup>1</sup>. Allí, las instituciones de educación secundaria tienen una tarea esencial. Es importante reconocer y señalarle al estudiante todas las opciones que tiene para su formación continua, donde la universidad es una de estas alternativas, pero no la única.

Sobre este eje, se presentan temas de vulnerabilidad que para el caso de la región podríamos evidenciarlo en temas como la violencia, problemas socioeconómicos y exclusión social (Escobar y Estrada, 2020). Lo anterior, conlleva a pensar en la pertinencia de los programas de formación profesional en relación con la dimensión territorial (Ramírez, Salinas, y Castañeda, 2020). Elemento que pasa por el desarrollo de infraestructuras físicas y sociales, así como en el análisis integrado de factores como el sistema educativo, políticas públicas, los contextos sociales, familiares y personales (Hernández-Dávila y Díaz-Abdala, 2017).

En este sentido, y luego de finalizado este proceso, el estudiante se ve enfrentado a un sistema de evaluación de competencias. Aquí es muy importante que el mismo sistema se encuentre bien ajustado a las características de los estudiantes, de sus condiciones sociales y contextuales, para que estas no afecten la decisión de continuar sus estudios (Donoso y Schiefelbein, 2007; Melo *et al.*, 2014).

Igualmente, podrían ubicarse aquí las características de oferta regional de algunas universidades. Los estudiantes que vienen de las regiones muchas veces requieren un traslado a las capitales para realizar los estudios, y se ven no sólo enfrentados a un ambiente universitario que puede ser hostil, sino a una ciudad poco incluyente o tolerante. En ese sentido, es necesaria una oferta regional más contundente (Rojas y González, 2008). Especialmente en las modalidades de educación a distancia y virtual las consideraciones de las características regionales llegan a ser importantes para entender el fenómeno (Escanés, Herrero, Merlino, y Ayllón, 2014; Estévez *et al.*, 2015).

En este marco, para algunos autores, en el desarrollo de propuestas resulta conveniente discutir la concepción de la universidad más allá de un derecho adquirido y obligación del estado, en donde se resaltan algunos cambios. En la actualidad se la concibe como centro para formarse para el trabajo (Duque, Leal, Cuesta, González, y Ardila, 2020).

---

<sup>1</sup> Sin embargo, países como Colombia, cuenta con el documento *Guía para la Implementación de Educación Superior del Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior* del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015). Plantea una serie de componentes que apuntan principalmente: a. situar institucionalmente políticas de permanencia; b. sistemas de información y seguimiento; c. gestión curricular y acompañamiento; d. articulación con la educación media; e. estrategias bienestar universitario; f. integración y acompañamiento de la familia; g. recursos financieros y h. transferencia de conocimiento entre IES.

Tabla 8. Factores macrosistema socioeconómico

Socioeconómico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Calidad del sistema educativo.</li><li>• Sistema de evaluación (Nacionales e Internacionales).</li><li>• Segundo idioma.</li><li>• Oferta regional -Movilidades regionales.</li><li>• Acceso a la educación superior.</li><li>• Conectividad.</li></ul>
----------------	---

Elaboración propia.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entender la deserción implica reconocer las características diversas de los estudiantes. Como diría Tinto (1989), es un asunto de perspectiva: desde la perspectiva del estudiante, el ingreso a la educación terciaria puede resultar un acto de exploración, y su retiro, hace parte de un ejercicio de libertad, mientras que para la institución, la deserción puede ser un asunto de reputación, de prestigio, de calidad y de acreditación.

La deserción universitaria en América Latina, como bien lo señalaba Donoso y Schiefelbein (2007), se encuentra asociada a *condiciones de desigualdad*, concretamente con necesidades laborales. En la región, seguimos valorando el ámbito universitario como el más alto culmen de la formación educativa, y nos cuesta entender que para muchos estudiantes esto no es así. La lucha entre la necesidad de trabajar parece entrar en conflicto con la necesidad de un tipo de estudio. A pesar de las críticas, especialmente en el contexto latinoamericano, la educación para el trabajo es sumamente importante, sobre todo para aquellas personas que no desean una carrera universitaria o que necesitan combinar el trabajo con el estudio.

Como se pudo apreciar en los segmentos anteriores, se destaca cómo los microsistemas constituyen factores que influyen significativamente en la decisión de permanencia o abandono de la universidad. En cuanto al microsistema personal, si bien hay elementos que están más asociados a la permanencia, como las habilidades, motivaciones y orientaciones académicas del estudiante, también hay factores inherentes que conducen a la deserción, como la edad, el sexo, el embarazo, la baja autoestima, los problemas interpersonales, entre otros. A partir de estos, se desprenden otros aspectos que, según el contexto, pueden o no afectar el curso universitario del estudiante en distintos momentos de su permanencia en la universidad. Por ejemplo, desde el microsistema de la institución educativa, esta puede contribuir en la deserción académica cuando no hay garantías, por parte de la institución, de responder a las necesidades de los estudiantes. Por ende, el no contar con un currículo flexible que permita a los estudiantes cumplir con sus empleos, que en los casos de las personas de bajos ingresos significaría un conflicto que llevaría al estudiante a renunciar a sus estudios. De igual manera, los recursos destinados a fomentar y mejorar el financiamiento de los gastos universitarios de los estudiantes son escasos y restringidos (Ariza y Marín, 2009; Castaño *et al.*, 2004; CEDE, 2014; Centro Microdatos, 2008; González, 2005; Sánchez y Márquez, 2012; Vélez y López, 2004; Vergara y Perea, 2014).

Así como las instituciones educativas poseen aspectos que reducen las posibilidades de permanencia en la universidad, la familia también contribuye con este fenómeno. La baja formación educativa de los padres tiene un efecto desfavorable en la economía de la familia (De Vries *et al.*, 2011), lo cual, a su vez, desemboca en dificultades para apoyar los estudios de sus hijos y, además, representa riesgo de deserción dado que el estudiante debe considerar la carga de apoyar económicamente a la familia (Yépez *et al.*, 2007). Por otro lado, asumir la responsabilidad de adquirir un empleo hoy en día es algo mucho más complejo y sobre todo en América Latina, como ya se ha mencionado.

Ahora bien, en cuanto a los mesosistemas, se puede apreciar cómo emergen ciertas relaciones que, por separado, no se podría apreciar en los microsistemas. Por ejemplo, se hace visible el hecho importante de que las relaciones entre estudiantes y profesores, si son buenas, confluyen en la disminución de la deserción (Castaño *et al.*, 2006). Este tipo de relaciones que se dan en las instituciones educativas no sólo dependen de la interacción con las personas y sus respectivos roles, sino que también se ven afectadas por el involucramiento que tenga el estudiante con la universidad (Astin, 1984). Si el estudiante no se siente satisfecho con lo que la universidad le ofrece o con el ambiente de ésta, ya sea porque la institución no cubre sus necesidades o por la inconformidad con los planes de estudio, entre otras cosas, entonces, esto puede conllevar a la deserción (Huesca y Castaño, 2007).

Otros mesosistemas que tienen importantes implicaciones en la deserción son los relativos a la familia y el trabajo. Con respecto a la familia, se sabe que esta funciona como un claro determinante en la toma de decisiones, debido a las posturas que les transmiten a los estudiantes sobre aspectos de la vida laboral (Centro Microdatos, 2008), así como es saliente el impacto que tiene las malas relaciones con la familia en la deserción (Doll *et al.*, 2013; Hart, 2012). Sin embargo, también sobresale el caso donde tener una responsabilidad económica con alguien más constituye una fuente de motivación para obtener un título que posiblemente represente mejores ingresos (Castaño *et al.*, 2006).

En cuanto a los aspectos por mejorar o alternativas que se destacan a partir de la revisión hecha, sobresalen aquellos entre la institución y el estudiante, y los que están en relación con la institución y el microsistema socioeconómico. Desde el primero, se señala la necesidad de un acompañamiento y seguimiento que tenga en cuenta a aquellos estudiantes de bajos recursos económicos, en distintos momentos de la carrera, con tutorías y orientaciones tanto académicas como administrativas, lo cual implica la implementación de cursos introductorios, de servicios de atención psicológica, de programas de alfabetismo académico y de espacios de bienestar universitario (Ariza y Marín, 2009; Olave-Arias *et al.*, 2013). La segunda dimensión por mejorar es aquella que está ligada a la institución, en la que se destaca la importancia de dar mayor flexibilidad curricular a las instituciones educativas superiores, esto es, horarios cómodos para quienes trabajan (De Vries *et al.*, 2011), facilitar la movilidad entre instituciones, lo cual puede ser muy funcional para estudiantes foráneos, el fomento de estrategias pedagógicas novedosas para los docentes con el fin de estimular la creación de comunidades de aprendizaje y garantizar la permanencia (Tinto y Pusser, 2006).

En esta línea, programas de tutorías (Gómez, Garza y Zapata, 2020), y espacios de socialización y de estudio (Hurtado y Herrera, 2020), emergen como estrategias que, acompañadas de cuidados en el diseño de contenidos (Garcés y Mora, 2020), pueden marcar una diferencia importante, aunado al uso de sistemas de alertas tempranas frente a la deserción y programas de acompañamiento, particularmente a estudiantes de primer ingreso en dimensiones económicas, académicas y psicológicas. Un elemento que se teje

con la necesidad de acceso a información relevante por parte de directores y líderes de proceso para la gesta de soluciones de manera acertada y oportuna (López, Osorio, Palacio y Torres, 2020, p. 37).

Por último, en cuanto al macrosistema socioeconómico, es pertinente y esencial promover el aumento de subsidios, becas, créditos y descuentos para los estudiantes (De Vries *et al.*, 2011), así sea indirectamente, dado que son aspectos financieros que, por lo general, dependen de estamentos estatales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, P., Morais, C. y Miranda, L. (2017). Learning analytics in higher education: Assessing learning outcomes. *European Conference on E-Learning, ECEL*, 25–32.
- Andersson, C. y Logofatu, D. (2017). Using a modified jigsaw technique in e-learning laboratory classes for engineering students. *International Symposium on Educational Technology (ISET)*, 244–248. <https://doi.org/10.1109/ISET.2017.62>
- Ariza, S. M. y Marín, D. A. (2009). Factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. *Tesis Psicológica*, 4, 72–85.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297–308.
- Awais, M., Habiba, U., Khalid, H., Shoaib, M. y Arshad, S. (2019). An adaptive feedback system to improve student performance based on collaborative behavior. *IEEE Access*, 7, 107171–107178. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2931565>
- Baba, T., Tokunaga, T., Kano, T. y Akakura, T. (2020). Development of VR learning spaces considering lecture format in asynchronous e-learning. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 350–362). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-50020-7\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-030-50020-7_25)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brubacher, M. R. y Silinda, F. T. (2019). Enjoyment and not competence predicts academic persistence for distance education students. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3), 165–179. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4325>
- Canales, A. y de los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad En La Educación*, 26, 173–201.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: Una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, (60), 39–65.
- \_\_\_\_\_. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, (65), 9–35.
- Castillo, S., Caicedo, P. y Muñoz, S. (2020). La experiencia de la virtualidad durante la cuarentena a través del análisis de sentimientos. Un análisis de caso en la Uniautónoma del Cauca. *Encuentro Internacional de Educación En Ingeniería*, 1–8.
- CEDE. (2014). *Determinantes de la deserción*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Centro Microdatos. (2008). *Estudio sobre causas de la desercion universitaria*. Santiago de Chile.
- Choi, H. J. y Kim, B. U. (2018). Factors affecting adult student dropout rates in the korean cyber-university degree programs. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1400357>
- Christensen, S. y Spackman, J. (2017). Dropout rates, student momentum, and course walls: A new tool for distance education designers. *Journal of Educators Online*, 14(2), 1–16.

- Dai, H. M., Teo, T., Rappa, N. A. y Huang, F. (2020). Explaining Chinese university students' continuance learning intention in the MOOC setting: A modified expectation confirmation model perspective. *Computers and Education*, 150, 1. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103850>
- De Los Santos, J. E. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–8.
- De Vries, W., León, P., Romero, J. F. y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 40(4), 29–49.
- Doll, J. J., Eslami, Z. y Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *SAGE Open*, 3(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7–27.
- Duque, C., Leal, D., Cuesta, J., González, O. y Ardila, S. (2020). *Generación de estrategias en la innovación de la educación con el fin de mitigar la deserción universitaria* (Universidad EAN).
- Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A. y Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: Factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), 45–55.
- Escobar, F. y Estrada, M. (2020). Caracterización de estudiantes de psicología y trabajo social de la Fundación Universitaria Católica del Norte: Práctica psicoeducativa en teletrabajo. *Revista Reflexiones y Saberes*, (12), 8–27.
- Estévez, J. A., Castro-Martínez, J. y Granobles, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Revista Apertura*, 7(1), 94–107.
- Estrada, A. (2011). Rendimiento académico, causas de deserción y cambios personales de los estudiantes del programa cobertura con equidad en la Universidad San Buenaventura de Medellín. *El Ágora USB*, 11(1), 89–111.
- Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 431–453.
- Figuerola, A. E., Gilio, M. del C. y Gutiérrez, V. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1–14.
- Formia, S., Lanzarini, L. y Hasperué, W. (2013). Caracterización de la deserción universitaria en la UNRN utilizando Minería de Datos. Un caso de estudio. *TEyET. Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, (11), 92–98.
- Gajardo, M. (2005). *América Latina: Políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias y perspectivas*. Santiago de Chile: UNESCO/UNICEF.
- Garcés, J. y Mora, C. (2020). Estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19. *SUMMA. Revista Disciplinaria En Ciencias Económicas y Sociales*, 2, 49–55. <https://doi.org/10.47666/summa.2.esp.06>
- Gardner, L., Dussán, C. y Montoya, D. M. (2016). Aproximación causal al estudio de la deserción de la Universidad de Caldas. Periodo 2012-2014. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 319–340. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce319.340>
- Gifre, M. y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79–92.
- Gómez, L., Garza, L. y Zapata, E. (2020). El empoderamiento de las mujeres indígenas mediante el crédito. In *Investigación en la Educación Superior: Puebla 2020* (pp. 366–370). Academia Journals.
- González, L. (2005). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. In *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (pp. 156–168). Talca, Chile: IESALC/UNESCO.

- González, L. y Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias. *Calidad de La Educación*, 17, 75–90.
- Gregori, E. B., Zhang, J., Galván-Fernández, C. y Fernández-Navarro, F. de A. (2018). Learner support in MOOCs: Identifying variables linked to completion. *Computers y Education*, 122, 153–168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.014>
- Guo, R., Shen, Y. y Li, L. (2018). Using social media to improve student-instructor communication in an online learning environment. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 14(1), 33–43. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.2018010103>
- Gutiérrez, E. y Ule, D. (2020). *Diseño de una estrategia pedagógica para fortalecer el uso de las TIC en los ambientes virtuales de aprendizaje de los estudiantes del primer periodo académico de pregrado de la UNAD del CEAD Florencia* (Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD). Retrieved from <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/35923>
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19–42.
- Hernández-Dávila, R. y Díaz-Abdala, W. E. (2017). Consideraciones teóricas y metodológicas para investigar sobre deserción escolar. *Revista Perspectivas*, 2(2), 108–119. <https://doi.org/10.22463/25909215.1315>
- Herrmann, I. C., Martins, L. C., Almeida, V., Flores, W. y Volpato, L. (2017). Análise da evasão em um curso de graduação na modalidade de educação a distância. *Revista Espacios*, 38(35), 11.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de La Educación*, 17, 91–107.
- Huesca, M. G. y Castaño, M. B. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(2), 34–40.
- Hurtado, L. y Herrera, M. (2020). Uso académico de las Tic's por los alumnos de la UTN derivado de emergencia sanitaria. In *Investigación en la Educación Superior: Puebla 2020* (pp. 453–458). Academia Journals.
- Kwapy, J. (2018). Making Sense of Building Online Learning Communities. In *Online Course Management* (pp. 857–885). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5472-1.ch044>
- Laato, S., Lipponen, E., Salmento, H., Vilppu, H. y Murtonen, M. (2019). Minimizing the number of dropouts in university pedagogy online courses. *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education*, 587–596. <https://doi.org/10.5220/0007686005870596>
- Londoño, L. F. (2013). Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista. *Revista Virtual. Universidad Católica Del Norte*, 38, 183–194.
- López, I., Osorio, L. V., Palacio, M. y Torres, J. (2020). Factores de riesgo de deserción y acompañamiento estudiantil del programa académico de fonología en la Universidad Santiago de Cali. *IF Ciencias Sociales Y Humanidades*, 1(1), 28–42.
- Martínez, E. J. (2018). Análisis de la virtualidad en las ciencias exactas para administración de empresas: Una reflexión tecnopedagógica en la Corporación Universitaria Americana. In J. Sepúlveda-Aguirre (Ed.), *Desarrollos en Investigación para la Competitividad Empresarial y de Negocios* (pp. 84–108). Sello Editorial Coruniamericana.
- Martínez, P. J., Aguilar, F. J. y Ortiz, M. (2020). Transitioning from face-to-face to blended and full online learning engineering master's program. *IEEE Transactions on Education*, 63(1), 2–9. <https://doi.org/10.1109/TE.2019.2925320>
- Martínez, R. (2001). Estudios de la eficiencia en cohortes aparentes en: Deserción rezago y eficiencia terminal. *Revista ANUIES*, 3, 89–121.
- Melo, L. A., Ramos, J. E. y Hernández, P. O. (2014). La educación superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia. *Borradores de Economía*, 808, 1–51.
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2015). *Guía para la Implementación de Educación Superior del Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior*. Retrieved from [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272\\_recurso.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf)



- \_\_\_\_\_. (2017). Sistema para la prevención de la deserción de la educación superior SPADIES. Retrieved March 13, 2017, from <http://mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2895.html>
- Moreno-Marcos, P. M., Alario-Hoyos, C., Muñoz-Merino, P. J. y Kloos, C. D. (2019). Prediction in MOOCs: A review and future research directions. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(3), 384–401. <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2856808>
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. y Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455–471.
- Osorio, A. M., Bolancé, C. y Castillo-Caicedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 31–57.
- Parahakaran, S. (2018). Tackling challenges for higher education: Learner support services for distance learning for sustainable collaborative learning communities. In *Technology for Efficient Learner Support Services in Distance Education* (pp. 243–258). [https://doi.org/10.1007/978-981-13-2300-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-13-2300-3_13)
- Páramo, G. J. y Correa, C. A. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad Eafit*, 35(114), 65–78.
- Pérez, F. (2004). El medio social como estructura psicológica: reflexiones del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(2), 161–177.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173–195.
- Ramírez, L., Salinas, J. y Castañeda, J. (2020). Planes de Desarrollo Nacional y estrategias de Responsabilidad Social Universitaria. ¿Una cuestión sinérgica? *Revista Perspectivas*, 1(19), 23–54.
- Rodríguez, L. S., Gontijo, T. L., Cavalcante, R. B., Oliveira, P. P. de y Duarte, S. J. H. (2018). A evasão em um curso de especialização em Gestão em Saúde em modalidade a distância. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(66), 889–901. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0129>
- Rojas, M. y González, D. C. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Zona Próxima*, (9), 70–83.
- Ros, S., Gonzalez, S., Robles, A., Tobarra, L., Caminero, A. y Cano, J. (2020). Analyzing students' self-perception of success and learning effectiveness using gamification in an online cybersecurity course. *IEEE Access*, 8, 97718–97728. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2996361>
- Rothkrantz, L. (2017). Dropout rates of regular courses and MOOCs. *International Conference on Computer Supported Education*, 25–46. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-63184-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-63184-4_3)
- Sánchez, F. y Márquez, J. (2012). *La deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto?* Bogotá, Colombia: CEDE/Unianandes.
- Schwartzman, S. (2004). Acceso y retrasos en la educación en América Latina. Retrieved March 14, 2017, from Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina - SITEAL.
- Shikulo, L. y Lekhetho, M. (2020). Exploring student support services of a distance learning centre at a Namibian university. *Cogent Social Sciences*, 6(1), 1737401. <https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1737401>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–195.
- \_\_\_\_\_. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de La Educación Superior*, 71(18), 1–9.
- Tinto, V. y Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. Washington, D.C.: National Postsecondary Education Cooperative.
- Trieu, Q. y Jayakody, R. (2019). Ethnic minority educational success: Understanding accomplishments in challenging settings. *Social Indicators Research*, 145(2), 663–701. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1900-9>

- Vásquez, C. y Rodríguez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(3-4), 107-122.
- Vélez, A. y López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*, 7, 177-203.
- Vergara, M. del C. y Perea, D. Y. (2014). Deserción en estudiantes del Programa Plan Estudia de una universidad privada de Manizales, Caldas-Colombia. 2008-2009. *Ánfora*, 21(37), 61-80.
- Vivanco-Saraguro, Á. (2020). Incidencia de los factores personales, ambientales, y de interacción social en la deserción escolar en educación a distancia-virtual. *Revista Cátedra*, 3(3), 111-128.
- Xu, Y. J. (2017). Localizing college retention efforts: The distance between theoretical orientation and institution-specific needs. *Innovative Higher Education*, 42(1), 49-63. <https://doi.org/10.1007/s10755-016-9364-9>
- Yépez, F. L., Beltrán Salazar, M., Arrubla, J., Marín, L. M., Martínez, M., Tobón, C. y Hoyos, A. M. (2007). Factores causales de la deserción estudiantil en el pregrado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia de 1997 a 2004. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, 19(1), 35-48.
- Zúñiga, M. G. (2006). *Deserción estudiantil en el nivel superior. Causas y solución*. México: Trillas.



INVESTIGACIONES

Inclusión en educación superior:  
Un análisis de tendencias desde la perspectiva bibliométrica\*

Inclusion in higher education:  
A trend analysis from the bibliometric perspective

*Liliana Pedraja-Rejas<sup>a</sup>*  
*Andrés Bernasconi<sup>b</sup>*  
*Emilio Rodríguez-Ponce<sup>a</sup>*  
*Camila Muñoz-Fritis<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de Tarapacá, Chile.  
lpedraja@uta.cl, erodriguez@uta.cl, camila.munoz.fritis@gmail.com

<sup>b</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.  
abernasconi@uc.cl

RESUMEN

El objetivo de este artículo es identificar las tendencias de la producción científica en relación a la inclusión en la educación superior tanto a nivel mundial como en Chile. Para esto, se desarrolló un análisis bibliométrico de los artículos de revistas indexadas a Web of Science (período 2015-2020). Para el análisis de datos se utilizó Bibliometrix. Los resultados muestran cuatro temas principales de investigación, a saber, inclusión a la educación superior de estudiantes 1) con necesidades educativas especiales y discapacidades, 2) de orígenes raciales y étnicos, y 3) de bajos recursos. Asimismo, se resalta 4) el uso de la tecnología y de la educación en línea para fomentar sistemas educativos inclusivos. En Chile, los hallazgos reflejan que los estudios se enfocan principalmente en los estudiantes de bajo nivel socioeconómico. Se concluye que las publicaciones en el campo están firmemente ancladas al paradigma de la integración, versus el de la inclusión.

*Palabras clave:* Inclusión, educación superior, análisis bibliométrico, análisis de contenido, Bibliometrix.

ABSTRACT

The aim of this article is to identify trends in scientific production in relation to inclusion in higher education, both worldwide and in Chile. For this, a bibliometric analysis of journal articles indexed to Web of Science (period 2015-2020) was developed. Bibliometrix was used for data analysis. The results show four main research topics, which are, inclusion to higher education of students 1) with special educational needs and disabilities, 2) of racial and ethnic origin, and 3) of low-income. Likewise, 4) the use of technology and online education to advance inclusive educational systems is highlighted. In Chile, the results reflect that the studies are mainly focused on students of low socioeconomic status. We conclude that publications in the field are firmly anchored to the paradigm of integration, versus that of inclusion.

*Key words:* Inclusion, higher education, bibliometric analysis, content analysis, Bibliometrix.

## 1. INTRODUCCIÓN

La inclusión es considerada como un concepto difícil de comprender plenamente porque las concepciones de lo que constituye varían y los individuos lo experimentan de manera diferente (Tobbell *et al.*, 2021). Ahora bien, la educación inclusiva emerge de la convicción de que todas las personas tienen el derecho de participar y disfrutar de la educación, y busca visualizar las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2017). Es por esto, que se dice que la educación inclusiva va más allá de la eliminación y prevención de barreras físicas, prejuicios o ideologías que pueden llevar a la exclusión de minorías (debido a sus orígenes, condición, orientación, entre otros), ya que implica que todos los estudiantes puedan estar presentes, participar y progresar en el proceso educativo (Llorent *et al.*, 2020).

En base a lo anterior, es que hoy se realza la importancia de formar a los docentes y profesionales de la educación en temas de diversidad e inclusión (Sanahuja *et al.*, 2020), de manera de garantizar así procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan una proyección social y que ayuden a garantizar una educación de calidad desde cualquier contexto (Cabrera-Medina *et al.*, 2020). De igual manera, para crear un entorno educativo atractivo y de apoyo, se hace necesario que los administradores de este tipo de instituciones no solo sean conscientes de las diversas características de los estudiantes, sino también que adopten la diversidad de estos para crear un entorno institucional culturalmente rico (Aquino, 2020), donde las políticas de inclusión y permanencia cobren protagonismo. De esta forma, se establecerían mejores relaciones entre los diferentes saberes, grupos y culturas, lo que ayudaría a su vez a trabajar hacia una difusión más amplia de la alfabetización, la ciencia y la tecnología, así como para potenciar la inclusión y la diversidad, desterrar los estereotipos y, con el tiempo, la discriminación (UNESCO, 2021).

Vilaverde (2020) sostiene que en el ámbito educativo existen dos formas de atender la diversidad, las cuales son integración e inclusión. La autora hace una distinción entre ambos conceptos, ya que define el primero de ellos como la búsqueda de formas de ayudar a los estudiantes a unirse al sistema actual en funcionamiento, de tal suerte que estos se adapten a la entidad formadora, mientras que la segunda busca promover un sistema pedagógico que sea capaz de atender las demandas derivadas de las particularidades de los estudiantes, determinando así su estilo y ritmo de aprendizaje.

En cuanto a la integración, otros autores se refieren a ella simplemente como inclusión (ejemplo Biggeri *et al.*, 2020; Catalano, 2015; Felton *et al.*, 2016). Este tipo de inclusión se puede dar desde una perspectiva jurídica, es decir, cuando la legislación de cada país se utiliza para proteger a grupos de personas vulnerables, oprimidos y/o marginados, a través de leyes basadas en derechos y políticas sociales que abarcan los principios de justicia social (Clapton, 2010), o de manera más focalizada, en la línea de los distintos programas y servicios que brindan las instituciones de educación superior a los estudiantes que requieran una atención personalizada (Vilaverde, 2020). Esta categoría engloba las respuestas a la atención de todo tipo de estudiantes en riesgo de exclusión, ya sea por pertenecer a una minoría o por tener necesidades educativas especiales (Llorent *et al.*, 2020), tales como estudiantes con algún tipo de discapacidad, de bajos niveles socioeconómicos, pertenecientes a la comunidad LGBT+, a alguna etnia, entre otros.

Ahora bien, el valor de la inclusión propiamente tal radica en reformular los modelos pedagógicos y las prácticas docentes, con el fin de cumplir con los objetivos educativos

actuales y futuros de ampliar la participación, disminuir los costos, mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, promover la inclusión social y la democracia participativa (Bossu y Stagg, 2018). En este sentido, cada vez son más las instituciones de educación superior que, en la búsqueda de nuevas herramientas que les permitan cumplir con su quehacer académico y con los objetivos educativos globales, han incorporado el uso de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) e integrado a su oferta educativa la educación en línea (de Casas Moreno *et al.*, 2020; Moreira, 2016).

En Chile, si bien se ha desarrollado un modelo de inclusión en los últimos años que ha permitido la eliminación de ciertas barreras que favorecen la exclusión en los estudiantes, aún falta mucho para que el sistema de educación superior pueda constituirse como inclusivo (Lizama *et al.*, 2018). Por ejemplo, en su estudio Vásquez y Alarcón (2016) analizan el concepto de inclusión que se encuentra en los planes estratégicos de algunas universidades chilenas. Los resultados arrojaron que, si bien la inclusión es atendida por las universidades, aún existe una brecha importante en el tema, ya que apenas cubren 9 de 32 indicadores propuestos por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). En este contexto, Rubio (2017) señala que existen grandes desafíos en el escenario macrosocial (Estado, políticas públicas y sociedad civil) como en el ámbito microsociales (instituciones educativas y comunidad académica) para construir una sociedad realmente más inclusiva.

Actualmente se reconoce que el acceso equitativo a un aprendizaje de calidad es relevante, ya que “contribuye significativamente al desarrollo de los recursos humanos nacionales, promueve la justicia social y la cohesión, mejora el desarrollo personal, la empleabilidad y, en general, facilita el desarrollo sostenible” (Asociación Internacional de Universidades, 2008, p. 1), además, en las salas de clases, fomentar equipos culturalmente diversos contribuye a la innovación y creatividad, y a la calidad del aprendizaje y la toma de decisiones, debido a que los estudiantes de otras culturas, condiciones y realidades aportan una variedad de perspectivas en la resolución de problemas (Poort *et al.*, 2020).

A pesar de que la producción científica en el campo de la educación superior ha ido en aumento, tanto a nivel global (Muñoz-García *et al.*, 2019) como en Latinoamérica (Guzmán-Valenzuela *et al.*, 2020), la inclusión es aún poco explorada por la academia, siendo considerada como uno de los propósitos del sistema educacional que menos recibe atención (Lizama *et al.*, 2018). Por ello, el presente trabajo amplía la mirada actual sobre la investigación de la inclusión en la educación superior mediante el análisis de artículos que tratan sobre esta temática (período 2015-2020) en revistas indexadas a la colección principal de la base de datos de Web of Science (WoS). En definitiva, el estudio mapea la evolución y las tendencias en la investigación en este campo, a través tanto de un análisis bibliométrico de estudios previos, como un mapeo temático para identificar así las principales líneas de investigación tanto a nivel global como local. Por último, este artículo tiene importantes implicaciones para los investigadores que trabajan en el ámbito de la educación superior, ya que les ayudará a identificar posibles lagunas dentro del corpus de investigación existente en relación a la inclusión.

## 2. METODOLOGÍA

El método utilizado en esta investigación es de tipo bibliométrico, lo que significa que se realizó una descripción, evaluación y seguimiento de las investigaciones publicadas

en el ámbito de la inclusión en la educación superior. Oshodi *et al.* (2020) sostienen que este tipo de análisis es muy adecuado para identificar la evolución de los temas y conocimientos en un área en particular, y ayuda así a identificar algunas deficiencias en el conocimiento actual y sugerir caminos para la investigación futura.

Esta investigación se realizó siguiendo el flujo de trabajo estándar sugerido en estudios de tipo bibliométrico, el cual consta de cinco etapas: 1) conceptualización de la investigación, 2) recolección de datos bibliométricos, 3) análisis de datos recolectados, 4) visualización, y 5) interpretación (Oshodi *et al.*, 2020).

En primer lugar, se definieron los objetivos del estudio, los cuales consisten en describir aspectos generales de las publicaciones (idiomas; número de artículos por año; revistas, autores y países más relevantes; palabras clave más frecuentes y sus relaciones), así como identificar las principales líneas de investigación que ha tenido la temática analizada.

En segundo lugar, los datos utilizados se obtuvieron en la colección principal de la base de datos de Web of Science (WoS), a través de una búsqueda exhaustiva en línea de documentos que trataran sobre la inclusión en la educación superior publicados entre 2015-2020. Se utilizaron como términos de búsqueda las palabras “inclusion” y “higher education” como categoría de “Tema”. Asimismo, se filtró esta por tipo de documento “Article” y categoría de WoS “Education-Educational Research”, obteniendo como resultado 618 artículos. Posteriormente, se exportó el registro completo de las citas de la base de datos como archivo de texto sin formato (.txt).

En un segundo análisis de los resultados, se volvió a filtrar la base de datos por Chile en la categoría de “Countries/Regions” de WoS, lo que arrojó como resultado 14 publicaciones. Estos archivos se exportaron de igual manera (.txt).

El análisis e interpretación de los datos se realizó con la ayuda de la función “Biblioshiny” de la herramienta de Bibliometrix R, el cual es un software libre y de código abierto diseñado por RStudio que permite, a través del lenguaje de programación R, obtener un conjunto de estadísticas que ayudan a describir la evolución del tema de interés a lo largo del tiempo (Jalal, 2019). Finalmente se interpretan los resultados.

La Figura 1 grafica los pasos de búsqueda en la base de datos.

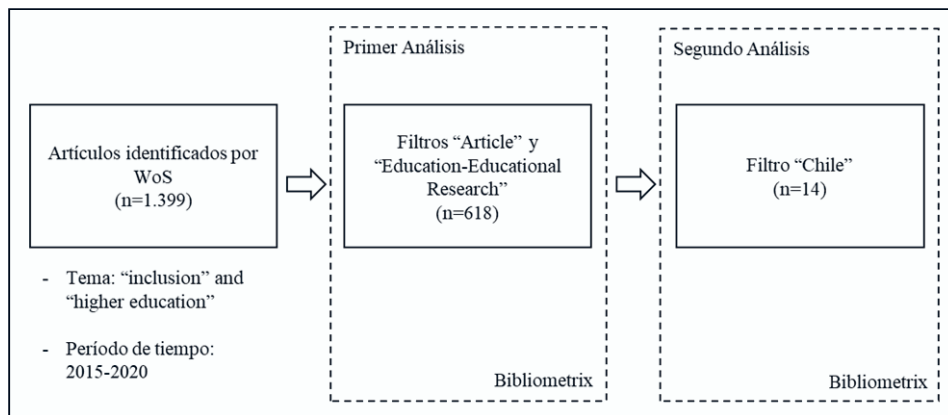


Figura 1. Diagrama de la metodología empleada.

Fuente: Elaboración propia.

### 3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis efectuado para cada uno de los casos anteriormente mencionados.

#### 3.1. INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN WEB OF SCIENCE

A partir de los criterios de búsqueda se identificaron un total de 618 artículos en WoS, de los cuales la mayoría se publicaron en inglés (415 publicaciones; 67,15% del total), seguido del español (104; 16,83%) y portugués (83; 13,43%). Otros idiomas incluyeron ruso, búlgaro, francés, alemán y ucraniano (16; 2,59%).

Ahora bien, en relación a la producción científica del tema analizado por año (Figura 2), se puede mencionar que el número de artículos es mayor en el segundo período (2018-2020) que en el primero (2015-2017). En términos generales se nota una tendencia al alza cada año, a excepción de los períodos 2016 y 2018, los cuales fueron levemente inferiores a su año anterior respectivo. Por último, se advierte un fuerte aumento del número de publicaciones si se comparan los períodos 2015 y 2020, siendo este casi el doble del primero, por lo que denota un mayor interés en la temática estudiada en estos últimos años.

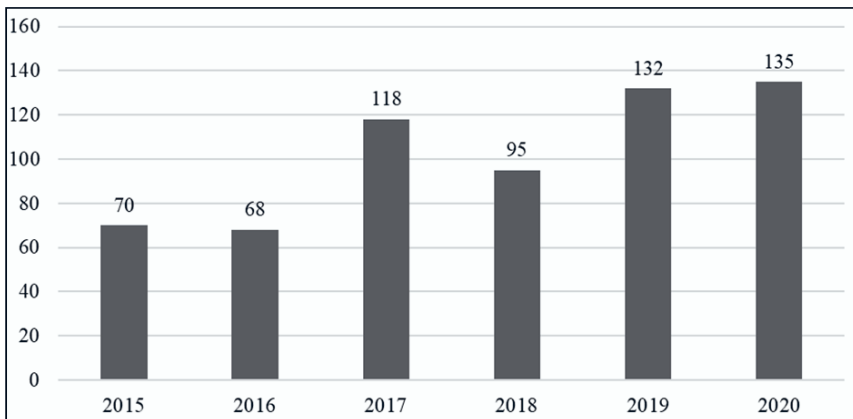


Figura 2. Número de artículos según año de publicación.

Fuente: Base de datos WoS.

De las 254 revistas que publicaron sobre el tema en el período analizado, solo las 10 revistas más activas en el campo se presentan en la Tabla 1. En esta se puede observar que la revista más productiva fue la *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* con 28 artículos (4,53% del total), seguida de *International Journal of Inclusive Education* (21; 3,40%) y *Studies in Higher Education* (16; 2,59%), entre otras.

Tabla 1. Las 10 revistas más relevantes

Revista	Número de Publicaciones
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	28
International Journal of Inclusive Education	21
Studies in Higher Education	16
Higher Education Research & Development	14
Educar em Revista	11
Higher Education	10
Revista On Line de Política e Gestão Educacional	10
Revista Praxis Educacional	10
Teaching in Higher Education	10
Journal of Applied Research in Higher Education	9

Fuente: Bibliometrix.

Según los datos recogidos de WoS, EE.UU. tuvo el mayor número de publicaciones (120), seguida de Brasil (92), Inglaterra (74), Australia (67) y España (66). Chile (14) a su vez, se alza como uno de los 10 países que más publicaron sobre el tema.

Cuando solo se consideró la nacionalidad del autor correspondiente (Figura 3), se puede notar que, en los 10 países más relevantes, la proporción de SCP (publicación simple del país) es mucho mayor que MCP (publicación con cooperación entre países). La proporción de MCP con respecto al total de publicaciones para la mayoría de los 10 países principales fue del 5% al 19%, pero fue de casi el 36% para Ecuador, lo que indica que este último país, muestra una fuerte preferencia por publicar artículos con cooperación internacional, en contraste con Chile y Rusia que se enfocaron exclusivamente en publicaciones tipo SCP.

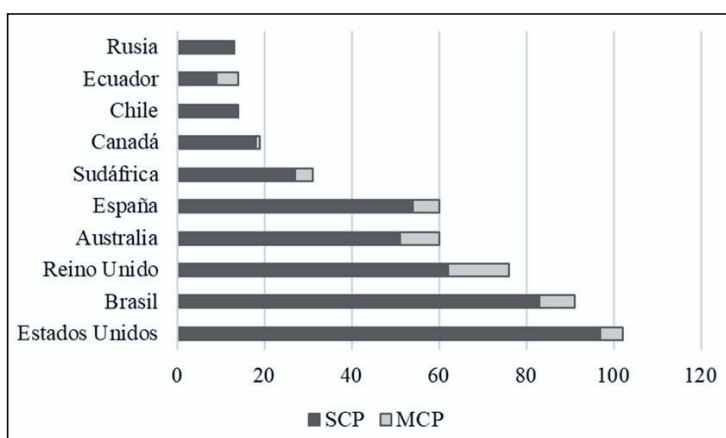


Figura 3. Los 10 principales países/regiones de publicación según el autor correspondiente.

Fuente: Bibliometrix.

Ahora bien, un total de 1.504 autores contribuyeron al número de publicaciones de inclusión en la educación superior en el período analizado. Los autores más productivos se muestran en la Tabla 2. En esta se puede indicar que Dos Santos (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil) ocupó el primer lugar con cinco publicaciones, seguido de K. Bhopal (University of Birmingham, Inglaterra) con cuatro artículos y T. Gale (University of Glasgow, Escocia) con también cuatro publicaciones. Estos dos últimos son de igual manera los autores más citados con 13 y 34 citas, respectivamente.

Para medir el factor de impacto se utiliza el indicador introducido por Hirsch (h), el cual es una métrica a nivel de autor y que está definido en función del número h de artículos con al menos h citas cada uno (Jalal, 2019). En el caso analizado, T. Gale se alza como aquel con mayor h\_index (cuatro), y, en consecuencia, con el mayor factor de impacto.

Tabla 2. Perfil de los 10 autores con más publicaciones en la temática estudiada

Autor	Número de Publicaciones	Número de Citas	h_index
Dos Santos, MP.	5	2	1
Bhopal, K.	4	13	1
Gale, T.	4	34	4
De Melo, SC.	3	1	1
Hurtado, SS.	3	9	2
Lustosa, FG.	3	0	0
Palomino, MDP.	3	2	1
Shi, YH.	3	8	2
Yang, HH.	3	8	2
Anache, AA.	2	0	0

Fuente: Bibliometrix.

La nube de palabras permite obtener una representación visual de los conceptos acorde al número de repeticiones que estos tengan, es decir, a mayor uso de la palabra, mayor tamaño esta tiene, y viceversa. La Figura 4 presenta la nube de palabras acorde a las 50 palabras clave (Keywords en inglés) más relevantes indicadas por los autores. En esta se destacan a higher education (educación superior en español; 141 veces), inclusion (inclusión; 112), education (educación; 53), diversity (diversidad; 38), university (universidad; 32), inclusive education (educación inclusiva; 30), social inclusion (inclusión social; 24), disability (discapacidad; 22) y equity (equidad; 20).



Figura 4. Nube de palabras.

Fuente: Bibliometrix.

La red de relaciones (Figura 5) proporciona una representación visual de la frecuencia de las palabras clave más relevantes y las relaciones entre ellas. En definitiva, las líneas entre nodos indican el número de coocurrencias, y el grosor de esta representa la frecuencia con las que se usan juntas cada una de ellas. Por último, los colores representan los distintos conglomerados de palabras clave identificadas por la herramienta Bibliometrix R. En concreto, se encontraron 3 grandes conglomerados (representados con los colores rojo, azul y verde). El primer grupo incluye palabras clave como social justice (justicia social en español), pedagogy (pedagogía), inclusive education (educación inclusiva) y disability (discapacidad). La segunda categoría agrupa términos como equality (igualdad), students (estudiantes), curriculum (plan de estudios), gender (género) y university (universidad). El último conglomerado (representado con el color verde) es el que agrupa la mayor cantidad de palabras clave, como, por ejemplo, integration (integración), teaching (enseñanza), learning (aprendizaje), policy (política), special education (educación especial), distance education (educación a distancia), entre otros.



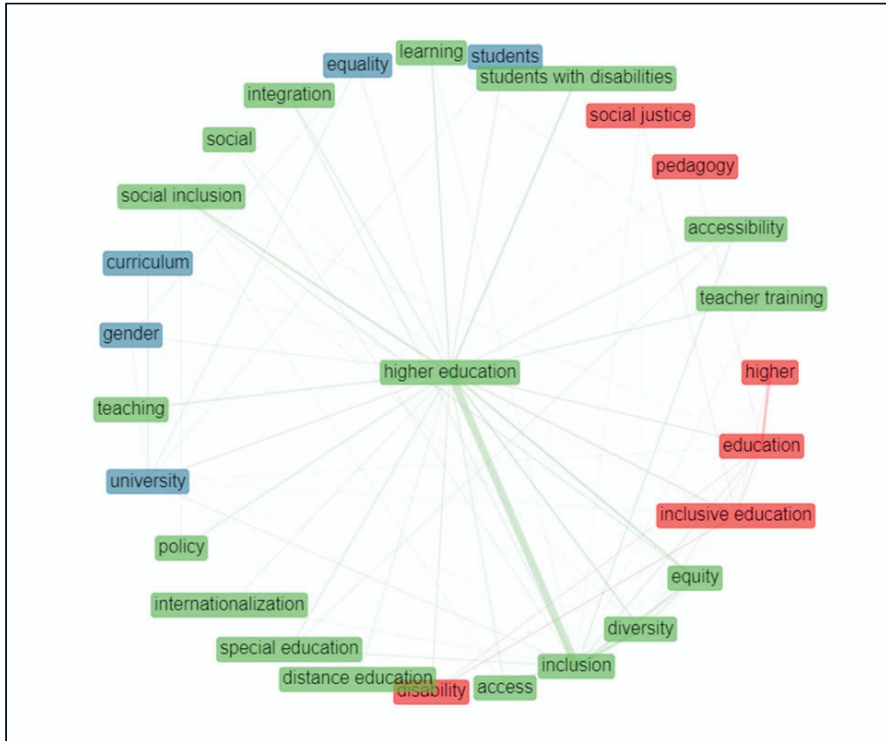


Figura 5. Red de relaciones entre las palabras clave más relevantes.

Fuente: Bibliometrix.

Ahora bien, al realizar el análisis de contenido de los artículos sobre inclusión en la educación superior en el período 2015-2020 en WoS, es posible encontrar cuatro perspectivas principales de investigación, a saber, inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades, raza y etnia dentro de las instituciones de educación superior, inclusión de personas de bajos recursos, y uso de la tecnología y de la educación en línea para fomentar el desarrollo de sistemas educativos inclusivos.

### *3.1.1. Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades en la educación superior*

Durante años, el tema de la discapacidad ha luchado por encontrar un espacio en las investigaciones en la educación superior, dada la necesidad de construir un nuevo modelo, que abogue por entender la discapacidad como construcción social, y no como característica personal (Belmonte *et al.*, 2020). Bajo esta premisa, se puede decir que se está cumpliendo con esto, ya que la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y/o con distintos tipos y grados de discapacidad (física, sensorial, cognitiva, múltiple, etc.) ha tomado un lugar relevante para los investigadores en el período analizado. A continuación, se describen tres líneas principales de investigación en esta área.

En primer lugar, se identifican publicaciones centradas en discutir las políticas de inclusión de estudiantes con discapacidades promovidas por distintos gobiernos, y, los efectos de estas en las instituciones de educación superior. En esta línea, se discuten asuntos como el rol del Estado en garantizar y proteger los derechos de los estudiantes con discapacidad, la adaptación de políticas internas de las instituciones para cumplir con el marco legislativo, las herramientas institucionales que permitan disminuir la brecha entre la ley y la práctica, y los desafíos en términos de implementación de las nuevas normativas (Beyene *et al.*, 2023; Bravo *et al.*, 2020; Wray y Houghton, 2019; Tugli *et al.*, 2016).

El segundo grupo presente en esta categoría, se enfoca en identificar las barreras (o facilitadores) para la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades en la educación superior. Los trabajos se suelen centrar en conocer las opiniones de los estudiantes —a través de sus experiencias— en distintos ámbitos, como por ejemplo, sobre las políticas y estrategias institucionales que buscan favorecer la inclusión, las capacidades de los docentes para enfrentar el proceso de enseñanza con alumnos con necesidades especiales, las prácticas pedagógicas estandarizadas que muchas veces impiden una inclusión efectiva de los estudiantes y los prejuicios que existen en torno a la discapacidad (Biggeri *et al.*, 2020; Ehlinger y Ropers, 2020; Majoko, 2018; Pérez-Castro, 2019; Vlachou y Papananou, 2018).

Por último, se identificaron artículos que enfatizan la formación docente y las prácticas inclusivas de enseñanza. Aquí se destaca la importancia de eliminar la falta de conocimiento, capacitación y conciencia de la discapacidad por parte de los docentes, mediante el establecimiento de iniciativas de desarrollo efectivas centradas en la enseñanza y el aprendizaje accesible. En este grupo, se resaltan las capacitaciones como medio de desarrollo de prácticas inclusivas en los docentes que se enfrentan al desafío de enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades, y a su vez, la promoción de habilidades inclusivas desde la formación académica de los estudiantes que en un futuro se desempeñarán como docentes, con el fin de que estos eviten la enseñanza segregada (Coates *et al.*, 2020; Holmqvist *et al.*, 2019; Marquis *et al.*, 2016; Moriña *et al.*, 2019).

### 3.1.2. Raza y etnia dentro de las instituciones de educación superior

Los movimientos por los derechos civiles, la resistencia anticolonial y los cambios políticos y discursivos han sido grandes impulsores para replantearse la vida universitaria, de tal manera que sea más accesible e inclusiva para comunidades históricamente marginadas (Thomas, 2019). Es por esto que en el período analizado, aspectos como la discriminación que sufren estudiantes y académicos por su raza u origen étnico han tomado un lugar importante en la lente de los investigadores. En concreto, los estudios se han centrado en la integración a los sistemas de educación superior de estudiantes afrodescendientes y de comunidades indígenas.

La temática ha sido estudiada principalmente desde la discusión de barreras que impiden la inclusión efectiva de estas minorías (Madriaga, 2020; Rodríguez, 2020), el análisis de políticas, programas, estrategias y prácticas institucionales que buscan construir espacios más inclusivos dentro de las instituciones educativas, respetando la interculturalidad de las relaciones étnico-raciales (Cook-Sather *et al.*, 2017; Harvey y Russell-Mundine, 2019; Patton *et al.*, 2019; Pino *et al.*, 2019), el estudio de las iniciativas de inclusión de una sensibilidad cultural a los planes de estudio, de manera que valoren y destaquen los

conocimientos y formas de ser y hacer de las comunidades indígenas (Acton *et al.*, 2017; Cardoso, 2016; Harrison y Clarke, 2020) y, por último, la exploración de las percepciones tanto de los estudiantes como de los académicos, para conocer sus experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estereotipos que existen, el clima racial en el campus y de qué manera ello afecta al éxito académico y profesional (Allen, 2020; Belluigi y Thondhlana, 2022; Bunce *et al.*, 2019; Griffin *et al.*, 2016; Harris y Linder, 2018).

### 3.1.3. *Inclusión de personas de bajos recursos en las instituciones de educación superior*

Los gobiernos de distintas naciones han reestructurado sus sistemas de educación terciaria con el fin de transformar las relaciones de desigualdad social (Hughes, 2015), a través de estrategias que permitan disminuir las brechas de participación de los estudiantes (Felton *et al.*, 2016). En este contexto, se identifican estudios que analizan las distintas políticas nacionales llevadas a cabo para aumentar la representación de los grupos socioeconómicos más bajos en la educación superior, así como las prácticas e iniciativas propias de las instituciones que ayudan a lograr este objetivo. En definitiva, se analizan los discursos dominantes que constituyen las políticas de inclusión contemporáneas principalmente desde una mirada crítica (Briones-Barahona y Leyton, 2020; Kushnir, 2020; Nicholson y Cleland, 2017; Stirling y McGloin, 2015), se discuten los efectos que estas han tenido en las instituciones de educación superior (Hughes, 2015; Li y Kennedy, 2018), y se identifican los desafíos que implica la integración efectiva de estudiantes con limitado capital cultural y social (Gale y Parker, 2017; Geagea *et al.*, 2019; Rubin y Wright, 2017).

Finalmente, existe otra línea de investigación en esta temática, basada en explorar las percepciones de la comunidad académica relacionadas con la diversidad del cuerpo estudiantil en términos socioeconómicos, así como conocer las experiencias de los estudiantes pertenecientes a esta categoría (Meuleman *et al.*, 2015; O'Shea *et al.*, 2016; Oikonomidoy *et al.*, 2020; Partington, 2019).

### 3.1.4. *Uso de la tecnología y de la educación en línea para fomentar el desarrollo de sistemas educativos inclusivos*

En esta línea, existen estudios que destacan la importancia de la inclusión de la tecnología en las prácticas docentes, de manera que las metodologías utilizadas por los académicos estén acordes con los nuevos tiempos y sean facilitadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintos ámbitos disciplinarios (Sadio-Ramos *et al.*, 2020). Desde esta perspectiva, se señala que el uso de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicaciones) por parte de los docentes como medio de soporte del proceso de aprendizaje, ayuda a promover “el desarrollo de competencias superiores en los estudiantes, aumentando la motivación y el trabajo colaborativo en las aulas físicas y virtuales” (Muñoz-García *et al.*, 2019, p. 17). Este subtema es estudiado desde diversas perspectivas, como, por ejemplo, cómo fortalecer las TIC para mejorar el proceso académico, los beneficios que trae a los estudiantes y los desafíos de su implementación (Buyvol *et al.*, 2018; de Casas Moreno *et al.*, 2020; de Pablos *et al.*, 2019; Padilla-Carmona *et al.*, 2016).

Relacionado con lo anterior, otros estudios abordan la tecnología en relación al aprendizaje virtual en la enseñanza. El foco de dichos estudios ha sido analizar el potencial que tiene la enseñanza en línea o e-learning para mejorar los procesos de aprendizaje,

eliminar las barreras gracias a la flexibilidad (espacio y tiempo), impactar en las prácticas docentes desde una mirada multicultural, e identificar algunas estrategias para la implementación efectiva de este tipo de enseñanza (Dorfsman, 2018; Kumi-Yeboah, 2018; Moreira, 2016; Smith *et al.*, 2018; Vilaverde, 2020). En esta misma línea, uno de los temas de investigación que ha ganado visibilidad en estos años viene dado por los cursos online masivos y abiertos (MOOCs, por sus siglas en inglés), los cuales son considerados como una plataforma de aprendizaje que tiene el potencial de reformar el sistema educativo, a través de la capacitación en habilidades y conocimientos, de manera accesible y flexible (Altalhi, 2020). Esta temática ha sido estudiada principalmente desde las perspectivas de explorar las opiniones y experiencias de los estudiantes que participan en esta modalidad (Altalhi, 2020; Meri-Yilan, 2020; Sanahuja *et al.*, 2020), como en el análisis de estos cursos en el sentido de considerarse como un nuevo desarrollo disruptivo en la educación superior, que tiene el potencial de ampliar la participación en este tipo de educación (al ser abierto) y que tiene el desafío, al mismo tiempo, de ofrecer una experiencia de aprendizaje exitosa (Teixeira *et al.*, 2016; van de Oudeweetering y Decuypere, 2019).

### 3.2. INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Para el caso de Chile, se encontraron 14 artículos relacionados a la inclusión en la educación superior publicados en el período considerado (2015-2020). Como puede observarse en la Figura 6, el número de artículos publicados por año se ha mantenido relativamente constante a lo largo del tiempo.

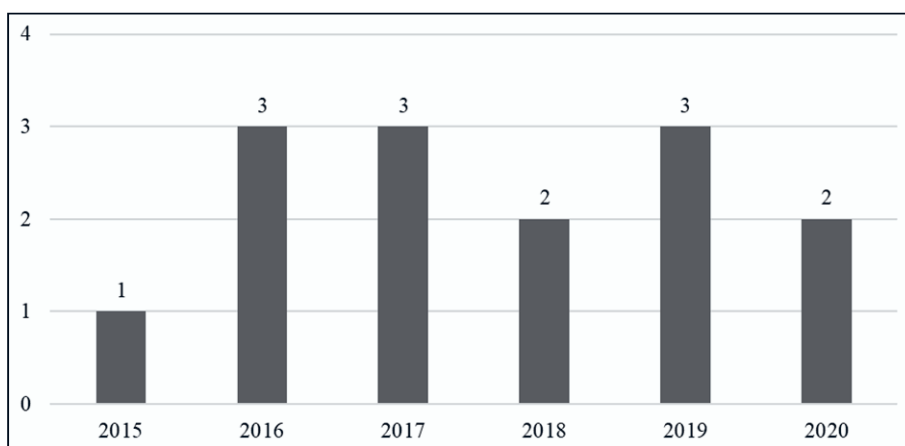


Figura 6. Número de artículos en Chile según año de publicación.

Fuente: Base de datos WoS.

Respecto al número promedio de autores por artículo, este no supera los cuatro para todo el período analizado. Además, se destaca que en todos los años se encuentran publicaciones co-autoreadas por dos o más autores, tal como se observa en la Tabla 3,

convirtiéndose así en un campo de investigación donde la colaboración académica parece haberse consolidado.

Tabla 3. Número de autores por publicación

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Número de Publicaciones	1	3	3	2	3	2
Número de Autores	3	8	8	6	10	5
Promedio	3,00	2,67	2,67	3,00	3,33	2,50

Fuente: Elaboración propia.

Para complementar lo anteriormente señalado, la Tabla 4 presenta la cantidad de autores que tiene el total de artículos publicados. En esta es posible observar que la mayoría de los 14 artículos fueron co-autoreados por tres investigadores (42,86% del total), seguido por aquellos con dos y cuatro autores, respectivamente.

Tabla 4. Número de publicaciones acorde al número de autores

Número de Autores	Número de Publicaciones	%
1	1	7,14
2	4	28,57
3	6	42,86
4	2	14,29
5	1	7,14

Fuente: Elaboración propia.

En total, 40 autores publicaron sobre la inclusión de la educación superior en Chile. Sin embargo, en la búsqueda no existen autores que destaquen en relación al número de artículos, ya que todos ellos tienen una sola publicación en el período analizado.

Por otro lado, la Tabla 5 muestra las afiliaciones de los primeros autores de cada artículo. En esta se destaca el importante rol que cumplen la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Chile y la Universidad de Santiago de Chile en la generación de conocimiento en el campo, ya que juntas representan el 57,15% de presencia en primera co-autoría. A su turno, los resultados evidencian un mayor interés en estudiar la temática en universidades del centro-sur de Chile, no así en universidades del norte, salvo la Universidad Católica del Norte.

Tabla 5. Afiliaciones más relevantes según primer autor de cada publicación

Institución	Número de Publicaciones	%
Pontificia Universidad Católica de Chile	3	21,43
Universidad de Chile	3	21,43
Universidad de Santiago de Chile	2	14,29
Universidad de Concepción	1	7,14
Universidad del Bío-Bío	1	7,14
Universidad de Magallanes	1	7,14
Universidad Católica del Norte	1	7,14
Universidad de La Frontera	1	7,14
Universidad Diego Portales	1	7,14
Total	14	100

Fuente: Elaboración propia.

Por último, las 10 revistas que publicaron sobre el tema analizado se presentan en la Tabla 6. En esta se puede observar que la revista más productiva fue la revista Education Policy Analysis Archives con cuatro artículos (28,57% del total) y la Revista de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho con dos publicaciones (14,29%).

Tabla 6. Revistas que publicaron sobre el tema

Revista	Número de Publicaciones
Education Policy Analysis Archives	4
Revista de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho	2
Comunicar	1
Digital Education Review	1
Journal of Mathematical Behavior	1
Modern Journal of Language Teaching Methods	1
Revista Complutense de Educación	1
Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior	1
Sophia-Educación	1
Studies in Higher Education	1

Fuente: Bibliometrix.

Ahora bien, al realizar el análisis de contenido de los 14 artículos, es posible afirmar que en Chile las investigaciones de inclusión en la educación superior se centran principalmente en los estudiantes de bajo nivel socioeconómico (35,71% del total). Estas están conformadas por aquellos artículos centrados tanto en presentar y analizar algunas políticas y programas para atraer a estudiantes en situación vulnerable (Briones-Barahona y Leyton, 2020; Hilliger *et al.*, 2018; Rodríguez y Padilla, 2016), como en conocer las opiniones —desde sus experiencias— de los estudiantes (Velásquez-Muñoz *et al.*, 2017). De igual manera se halla un artículo centrado en analizar las variables que afectan el rendimiento académico de estos (Morales *et al.*, 2019).

A pesar de que los estudios encontrados se pueden agrupar como una categoría temática, estos se diferencian en la metodología y perspectiva utilizada. Por ello, a continuación, se describen cada uno de los artículos mencionados anteriormente.

El estudio de Briones-Barahona y Leyton (2020) se centra en el análisis discursivo del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). En este, los autores concluyen que dicho programa se alza como una de las principales políticas de Chile en relación a la cancelación estratégica de las estructuras de desigualdad que mantienen a la mayoría de los estudiantes de clases vulnerables fuera de la educación superior.

Por su parte, el estudio de Rodríguez y Padilla (2016), se enfoca en analizar el comportamiento de los factores de selección con base a las características socioeconómicas y educativas de los postulantes. Los autores plantean que la implementación del ranking de notas, como expresión del buen desempeño escolar y del esfuerzo y dedicación al estudio por parte del alumno, compensa los indeseables sesgos de selección del mecanismo tradicional, haciendo más inclusiva la opción universitaria.

De igual manera, el estudio de Hilliger *et al.* (2018) describe un programa implementado por una universidad chilena como método alternativo para atraer a estudiantes de secundaria talentosos y de familias de bajos ingresos que no serían aceptados por el proceso de admisión convencional. Entre los principales hallazgos se tiene que los estudiantes aceptados a través de este programa muestran avances académicos prometedores después de su primer año de universidad, concluyendo así que con un apoyo académico y psicológico adecuado para nivelar las disparidades en el conocimiento previo de los estudiantes se puede lograr el objetivo efectivo de la inserción y retención de estos.

Velásquez-Muñoz *et al.* (2017) centran su estudio en conocer las experiencias de los estudiantes que se incorporan a una carrera universitaria a partir de un programa de ingreso especial enfocado para estudiantes de excelencia en la trayectoria académica que provienen de establecimientos públicos de alta vulnerabilidad. Los autores plantean que es necesario repensar las estrategias de apoyo entregados a estos alumnos (en relación a las falencias académicas que traen) de manera que sean percibidas como ayuda y no como sobrecarga académica.

Finalmente, el artículo desarrollado por Morales *et al.* (2019) se orienta a identificar las variables que pueden explicar el rendimiento académico de los estudiantes pertenecientes al programa PACE. Los autores llegan a la conclusión que el rendimiento académico se correlaciona de manera significativa con la motivación de logro, apoyo social de la red cercana (amigos), la percepción de apoyo familiar, y con el rasgo de personalidad relacionada a la apertura a la experiencia (referida a la característica esencial para romper con la amenaza de estereotipo, y avanzar en su adaptación).

En relación a los otros artículos encontrados, se puede indicar que estos son más diversificados en cuanto a las temáticas que tratan, ya que algunos abordan, por ejemplo, la discapacidad de estudiantes universitarios (Villafañe *et al.*, 2016), la inclusión de herramientas TIC en el aprendizaje (Ascencio *et al.*, 2016), y la identificación de las variables (individuales, sociodemográficas e institucionales) asociadas a la retención de estudiantes de primer año (Munizaga *et al.*, 2019). Por ende, no se identifica en Chile otra línea de investigación que emerja con fuerza en el período analizado.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La inclusión en la educación superior debe ser una prioridad en la agenda de los países, puesto que, además de su relevancia para la justicia social y las exigencias que surgen de los derechos humanos, estos pueden aumentar la diversidad de las comunidades, contribuyendo a formar integralmente el capital humano avanzado y, en consecuencia, la productividad y competitividad de las naciones. Bajo esta premisa, no solo se hace necesario crear políticas que favorezcan la integración de las minorías, sino también promover un cambio estructural en las sociedades para la inclusión efectiva de ellas. Asimismo, se destaca la importancia de replantearse los modelos pedagógicos y las prácticas docentes para fomentar entornos de aprendizaje que sean capaces de atender las demandas derivadas de las particularidades de todos los estudiantes, sin riesgo de exclusión.

Ahora bien, al considerar el rápido aumento de la demanda de educación superior, y, en consecuencia, los grandes desafíos que esto ha traído, principalmente en temas de diversidad e inclusión (Zabeli *et al.*, 2021), la investigación llevada a cabo se planteó como objetivo realizar un análisis bibliométrico de la producción científica en este campo para identificar así tanto aspectos relevantes que han emergido en el último tiempo, así como posibles lagunas en el corpus.

Los resultados del análisis de las publicaciones sugieren que el interés por estudiar esta temática ha aumentado en los últimos años, sobre todo si se comparan los extremos del período analizado (2015 y 2020), llegando el año más reciente a tener el doble de publicaciones en comparación con el primero. A pesar de este incremento en la producción científica, se observó que esta se concentra principalmente en cinco países —Estados Unidos, Brasil, Reino Unido, Australia y España— con casi el 68% de los artículos totales. Estos hallazgos muestran que, si bien la inclusión es aún poco explorada por la academia en comparación a otras temáticas en la educación superior (Lizama *et al.*, 2018), se comienzan a dar luces del potencial que tiene esta para convertirse en un foco importante de investigación para los académicos en el futuro. De igual manera, se evidencia que existe una gran oportunidad —y desafío al mismo tiempo— de estudiar la inclusión en la educación superior desde otras realidades locales, para poder tener así una mejor comprensión de los avances que se ha tenido en el campo.

El análisis de contenido llevado a cabo demostró que existen cuatro temas principales de investigación que han emergido en el período analizado, los cuales son, inclusión a los sistemas de educación superior de 1) personas con necesidades educativas especiales y discapacitadas, 2) estudiantes de minorías raciales y étnicas, y 3) personas de bajos recursos. De igual manera se destaca la importancia del 4) uso de la tecnología y de la educación en línea para fomentar sistemas educativos inclusivos.



Estos hallazgos se encuentran en la línea de lo planteado por algunos autores, en relación a que la inclusión de personas con necesidades educativas especiales y discapacidades (Grier-Reed y Williams-Wengerd, 2018), así como los estudiantes de contextos vulnerables (Herbaut y Geven, 2020), son dos de las áreas temáticas que, desde ya un tiempo, concentran un gran interés por parte de la comunidad académica. Por otro lado, igualmente se detectó un número importante de investigaciones que se centraron en los estudiantes pertenecientes a minorías raciales y étnicas, lo cual puede ser explicado por las distintas iniciativas que están tomando algunas naciones e instituciones para captar más la participación de ellos con el fin de aprovechar la diversidad cultural en relación a los conocimientos y perspectivas propias de estas minorías (Acton *et al.*, 2017; Patton *et al.*, 2019). Por último, la inclusión de nuevas tecnologías es un tema que igualmente sobresale, lo cual no es de sorprender ya que cada vez son más las instituciones de educación superior que, en la búsqueda de nuevas herramientas que les permitan cumplir con su quehacer académico y con los objetivos educativos globales, han incorporado el uso de las TIC e integrado a su oferta educativa la educación en línea (de Casas Moreno *et al.*, 2020; Moreira, 2016).

Con respecto a las perspectivas de análisis, se destaca la discusión de políticas gubernamentales y programas institucionales que buscan promover la inclusión, la identificación de barreras y facilitadores en la inclusión de estudiantes subrepresentados, los desafíos que involucren la inclusión, las opiniones de la comunidad académica (directivos, docentes, estudiantes y estudiantes de minorías) sobre este tema, y la necesidad —y desafíos— de la inclusión de tecnología en los sistemas educativos. Desde luego, existen publicaciones que abordan otras perspectivas de la inclusión en la educación superior, pero el agrupamiento aquí propuesto puede operar como una primera aproximación para conocer más sobre los focos de investigación más frecuentes dentro del corpus.

En relación a Chile, el análisis de los artículos indizados en la base de datos de WoS indica que la investigación en esta área ha sufrido un estancamiento en los últimos años, ya que no ha habido un crecimiento en relación a la producción científica en el tema. Este aspecto se encuentra en línea con el trabajo de Muñoz-García *et al.* (2019), quienes señalaron que la investigación en el ámbito de la educación superior en Chile se ha concentrado principalmente en temas de currículum, enseñanza y aprendizaje, trayectorias y experiencias de los estudiantes, profesión académica y políticas de educación superior.

Por otro lado, del análisis de contenido efectuado en los artículos, se conoció que la inclusión de estudiantes de bajos niveles socioeconómicos ha predominado en el lente de los investigadores. Para comprender esto, se debe considerar que en el último tiempo la sociedad civil chilena cada vez se ha involucrado más en exigir sus derechos a la educación, quienes desde las calles han exigido principalmente la reducción de la selección universitaria y la entrega de apoyo real a los estudiantes más desfavorecidos. Conscientes de esto, los gobiernos, las universidades, y los propios académicos, han intentado resolver las inquietudes latentes generando algunas propuestas que se relacionan y apoyan el trabajo de inclusión de los estudiantes vulnerables, a través de, por ejemplo, la promulgación de políticas nacionales, institucionales, creación de programas, entre otros (Lizama *et al.*, 2018). Lizama *et al.* (2018) incluso hacen referencia al año 2011 como el comienzo de la “primavera de la inclusión” en la educación superior chilena, por lo que no es de extrañar que gran parte de los artículos publicados en el período analizado se centren en evaluar las distintas iniciativas en esta materia llevadas a cabo en el sector.

Ahora bien, la concentración de las publicaciones en Chile en un solo tema ha producido que se releguen otros aspectos importantes de la inclusión, como, por ejemplo, las necesidades educativas especiales o las discapacidades de los estudiantes. Si bien se reconoce que en Chile se ha avanzado en la materia, principalmente en políticas públicas (Villafañe *et al.*, 2016), aún se evidencia que la inclusión de estos estudiantes es una temática relativamente nueva en las universidades chilenas y latinoamericanas en general (Maldonado, 2020), por lo que aún queda mucho que avanzar respecto a este ámbito. Lo mismo sucede con otras áreas relevantes como la integración de la tecnología y la situación de los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas.

Con todo, considerado en su conjunto, el corpus aquí analizado sugiere que los estudios en el campo están firmemente anclados en el paradigma de la integración, versus el de la inclusión. Ello se desprende del énfasis de la literatura revisada en los aspectos culturales de la participación de minorías en la educación superior, expresado, por ejemplo, en la forma en que dispositivos institucionales crean barreras que pueden ser removidas para facilitar la participación, o en el énfasis en la educación para la diversidad, o en los desafíos que enfrentan las instituciones para adaptarse a las políticas públicas en pro de la integración, o en cómo las tecnologías pueden extender el alcance de los programas educativos a poblaciones marginalizadas. Este hallazgo evidencia que aún existe un largo camino por recorrer si se quiere alcanzar la equidad, igualdad e inclusión respecto de los estudiantes en la educación superior; especialmente al considerar que el pensamiento contemporáneo en la enseñanza y el aprendizaje sugiere que una pedagogía eficaz debería beneficiar a todos los alumnos y no debería requerir prácticas adicionales para grupos separados (Tobbell *et al.*, 2021).

Por tanto, se releva la necesidad de contribuir a conocer mejor las iniciativas de inclusión en el sistema educacional chileno, y a observar las percepciones de distintos actores universitarios, como líderes institucionales, directores, estudiantes, entre otros, que permitirían dilucidar mejor el panorama a través de las propias voces de los involucrados.

Finalmente, es importante recalcar que los resultados de este estudio están sujetos a limitaciones, principalmente en términos de alcance. En primer lugar, la búsqueda se centró exclusivamente en artículos y se relegó así otros tipos de publicaciones. De igual manera, se restringió la búsqueda a la base de datos de Web of Science (WoS) y no se compararon los hallazgos con otras bases de datos científicas como Scopus, SciELO, Google Scholar, Jstor, EBSCO, entre otros, que bien podrían tener artículos enfocados en otros ámbitos que los que aquí se señalan. Finalmente, este estudio ofrece información valiosa sobre el estado actual del conocimiento sobre la inclusión en la educación superior, la cual puede interpretarse como punto de referencia, y que puede ser revisada mediante métodos alternativos de análisis.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acton, R., Salter, P, Lenoy, M. y Stevenson, R. (2017). Conversations on cultural sustainability: stimuli for embedding indigenous knowledges and ways of being into curriculum. *Higher Education Research & Development*, 36(7), 1311-1325. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1325852>
- Allen, Q. (2020). (In)visible men on campus: campus racial climate and subversive black masculinities at a predominantly white liberal arts university. *Gender and Education*, 32(7), 843-861.

- Altalhi, M. (2020). Toward a model for acceptance of MOOCs in higher education: the modified UTAUT model for Saudi Arabia. *Education and Information Technologies*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10317-x>
- Aquino, K. (2020). Exploring postsecondary administrators' inclusion of disability within their definition of student diversity. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1808951>
- Ascencio, P., Garay, M. y Seguic, E. (2016). Formación inicial docente (FID) y tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la Universidad de Magallanes–Patagonia Chilena. *Digital Education Review*, (30), 123-134. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/15130>
- Asociación Internacional de Universidades (2008). *Equitable access, success and quality in higher education: a policy statement by the international association of universities*. International Association of Universities.
- Bellugi, D. Z. y Thondhlana, G. (2022). “Your skin has to be elastic”: the politics of belonging as a selected black academic at a “transforming” South African university. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1783469>
- Belmonte, M. L., Mirete, L. y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “todos somos campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (95), 263-279. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77724>
- Beyene, W. M., Mekonnen A. T. y Giannoumis, G. A. (2023). Inclusion, access, and accessibility of educational resources in higher education institutions: exploring the Ethiopian context. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1817580>
- Biggeri, M., Di Masi, D. y Bellacicco, R. (2020). Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian Universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, 45(4), 909-924. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
- Bossu, C. y Stagg, A. (2018). The potential role of open educational practice policy in transforming Australian higher education. *Open Praxis*, 10(2), 145-157. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.835>
- Bravo, A., Córdova, J. y Ramón, M. (2020). La inclusión en la enseñanza superior de las personas discapacitadas en la legislación ecuatoriana. *Revista Conrado*, 16(73), 327-334. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1310>
- Briones-Barahona, J. y Leyton, D. (2020). Excepcionalidad meritocrática y política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(136), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5262>
- Bunce, L., King, N., Saran, S. y Talib, N. (2019). Experiences of black and minority ethnic (BME) students in higher education: applying self-determination theory to understand the BME attainment gap. *Studies in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1643305>
- Buyvol, P. A., Bagateeva, A. O. y Makarova, I. V. (2018). Modern mobile and information communication technologies in teaching university students. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(11), 255-260. <http://mjltm.org/article-1-331-en.pdf>
- Cabrera-Medina, J., Sánchez-Medina, I. y Medina-Rojas, F. (2020). El ingeniero de inclusión y el lenguaje Scratch en el aprendizaje de la matemática. *Información Tecnológica*, 31(6), 117-124. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000600117>
- Cardoso, Z. S. (2016). As políticas de ações afirmativas para a população negra: a lei 10639/03 e seus dispositivos legais. *Práxis Educacional*, 13(24), 284-308. <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i24.942>
- Catalano, D. C. J. (2015). Beyond virtual equality: Liberatory consciousness as a path to achieve trans\* inclusion in higher education. *Equity & Excellence in Education*, 48(3), 418-435. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1056763>

- Clapton, J. (2010). Editorial. *Journal of Social Inclusion*, 1(1), 1-5.
- Coates, J. K., Harris, J. y Waring, M. (2020). The effectiveness of a special school experience for improving preservice teachers' efficacy to teach children with special educational needs and disabilities. *British Educational Research Journal*, 1-20. <https://doi.org/10.1002/berj.3605>
- Cook-Sather, A., Des-Ogugua, C. y Bahti, M. (2017). Articulating identities and analyzing belonging: a multistep intervention that affirms and informs a diversity of students. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 374-389. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391201>
- de Casas Moreno, P., Caldeiro-Pedreira, M. C. y Havráňková, T. (2020). The knowledge and the use of educational applications from university students in Spain and the Czech Republic. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (24), 39-55. <http://dx.doi.org/10.7203/realia.24.16696>
- de Pablos, J. M., Colás, M. P., López-Gracia, A. y García-Lázaro, I. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 59-72. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11177>
- Dorfsman, M. (2018). El educador en línea: más allá de la digitalidad. *Revista de Educación a Distancia*, 18(56), 1-25. <https://revistas.um.es/red/article/view/321611>
- Ehlinger, E. y Ropers, R. (2020). "It's all about learning as a community": facilitating the learning of students with disabilities in higher education classrooms. *Journal of College Student Development*, 61(3), 333-349. <https://doi.org/10.1353/csd.2020.0031>
- Felton, E., Vichie, K. y Moore, E. (2016). Widening participation creatively: creative arts education for social inclusion. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 447-460. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1107881>
- Gale, T. y Parker, S. (2017). Retaining students in Australian higher education: cultural capital, field distinction. *European Educational Research Journal*, 16(1), 80-96. <https://doi.org/10.1177/1474904116678004>
- Geagea, A., Vernon, L. y MacCallum, J. (2019). Creative arts outreach initiatives in schools: effects on university expectations and discussions about university with important socialisers. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 250-265. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1529025>
- Grier-Reed, T. y Williams-Wengerd, A. (2018). Integrating universal design, culturally sustaining practices, and constructivism to advance inclusive pedagogy in the undergraduate classroom. *Education Sciences*, 8(4), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci8040167>
- Griffin, K. A., Cunningham, E. L. y George Mwangi, C. A. (2016). Defining diversity: ethnic differences in black students' perceptions of racial climate. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(1), 34-49. <https://doi.org/10.1037/a0039255>
- Guzmán-Valenzuela, C., Rojas-Murphy Tagle, A. y Gómez-González, C. (2020). Polifonía epistémica de la investigación sobre las experiencias estudiantiles: el caso latinoamericano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(96), 1-36. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4919>
- Harris, J. C. y Linder, C. (2018). The racialized experiences of students of color in higher education and student affairs graduate preparation programs. *Journal of College Student Development*, 59(2), 141-158. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0014>
- Harrison, N. y Clarke, I. (2020). Decolonising curriculum practice: developing the indigenous cultural capability of university graduates. *Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00648-6>
- Harvey, A. y Russell-Mundine, G. (2019). Decolonising the curriculum: using graduate qualities to embed indigenous knowledges at the academic cultural interface. *Teaching in Higher Education*, 24(6), 789-808. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1508131>
- Herbaut, E. y Geven, K. (2020). What works to reduce inequalities in higher education? A systematic review of the (quasi-)experimental literature on outreach and financial aid. *Research in Social Stratification and Mobility*, 65, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100442>

- Hilliger, I., Gelmi, C., Cifuentes, L., Bennett, M. y de la Llera, J. C. (2018). Design and implementation of an alternative admission program to engineering: talent and inclusion. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1454-1467. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1263291>
- Holmqvist, M., Anderson, L. y Hellström, L. (2019). Teacher educators' self-reported preparedness to teach students with special educational needs in higher education. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(5), 584-597. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.584>
- Hughes, K. (2015). The social inclusion meme in higher education: are universities doing enough?. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 303-313. <https://doi.org/10.1080/1360316.2014.930518>
- Jalal, S. K. (2019). Co-authorship and co-occurrences analysis using Bibliometrix R-Package: a case study of India and Bangladesh. *Annals of Library and Information Studies (ALIS)*, 66(2), 57-64.
- Kumi-Yeboah, A. (2018). Designing a cross-cultural collaborative online learning framework for online instructors. *Online Learning*, 22(4), 181-201. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1520>
- Kushnir, I. (2020). The voice of inclusion in the midst of neoliberalist noise in the Bologna Process. *European Educational Research Journal*, 19(6), 485-505. <https://doi.org/10.1177/1474904120941694>
- Li, A. Y. y Kennedy, A. I. (2018). Performance funding policy effects on community college outcomes: are short-term certificates on the rise?. *Community College Review*, 46(1), 3-39. <https://doi.org/10.1177/0091552117743790>
- Lizama, O., Gil, F. y Rahmer, B. (2018). *La Experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Editorial USACH.
- Lorent, V. J., Zych, I. y Varo-Millán, J. C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities (Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad en España). *Culture and Education*, 32(1), 147-181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Madriaga, M. (2020). Antiblackness in English higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1143-1157. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512660>
- Majoko, T. (2018). Participation in higher education: voices of students with disabilities. *Cogent Education*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1542761>
- Maldonado, E. P. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 413-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Marquis, E., Jung, B., Fudge Schormans, A., Lukmanji, S., Wilton, R. y Baptiste, S. (2016). Developing inclusive educators: enhancing the accessibility of teaching and learning in higher education. *International Journal for Academic Development*, 21(4), 337-349. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1181071>
- Meri-Yılan, S. (2020). The online interface and social inclusion: A MOOC study in Turkey. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 1-12. <https://doi.org/10.5334/jime.558>
- Meuleman, A. M., Garrett, R., Wrench, A. y King, S. (2015). 'Some people might say I'm thriving but...': non-traditional students' experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 503-517. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.945973>
- Morales, M., Guzmán, E. y Baeza, C. G. (2019). Rasgos de personalidad, percepción de apoyo social y motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 59-80. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680>
- Moreira, D. (2016). From on-campus to online: a trajectory of innovation, internationalization and inclusion. *International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL*, 17(5), 186-199. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i5.2384>



- Moriña, A., Aguirre, A. y Doménech, A. (2019). Alumnado con discapacidad en educación superior: ¿en qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario?. *Publicaciones*, 49(3), 227-249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411>
- Munizaga, F., Rojas-Murphy, A. y Leal de Calisto, R. (2019). Variables individuales, sociodemográficas e institucionales asociadas a la retención de estudiantes de primer año del programa académico de bachillerato de la Universidad de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(152), 1-41. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4190>
- Muñoz-García, A., Queupil, J. P., Bernasconi, A. y Véliz, D. (2019). La investigación en educación superior en Chile: una perspectiva sobre patrones de publicación y temas emergentes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(100), 1-39. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3958>
- Nicholson, S. y Cleland, J. A. (2017). “It’s making contacts”: notions of social capital and implications for widening access to medical education. *Advances in Health Sciences Education*, 22(2), 477-490. <https://doi.org/10.1007/s10459-016-9735-0>
- Oikonomidou, E., Edwards, A. L., Aguirre, M., Jimenez, M. S., Lykes, J., Garcia, M. y Guinn, T. (2020). Exploring the campus experiences of underrepresented low-income college students through emotion mapping. *Higher Education Research & Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1765318>
- O’Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J. y Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education—social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322-336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Oshodi, O. S., Awuzie, B. O., Akotia, J., Ademiloye, A. S. y Ngowi, A. (2020). A bibliometric analysis of recycled concrete research (1978–2019). *Built Environment Project and Asset Management*, 10(5), 725-736. <https://doi.org/10.1108/BEPAM-01-2020-0009>
- Padilla-Carmona, M. T., Suárez-Ortega, M. y Sánchez-García, M. F. (2016). Inclusión digital de los estudiantes adultos que acceden a la universidad: análisis de sus actitudes y competencias digitales. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1229-1246. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47669](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47669)
- Partington, A. (2019). Learner or consumer? Market-led higher education, diversity, inclusion, and equality. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4(3), 527-552. <https://doi.org/10.30828/real/2019.3.4>
- Patton, L. D., Sánchez, B., Mac, J. y Stewart, D.-L. (2019). An inconvenient truth about “progress”: An analysis of the promises and perils of research on campus diversity initiatives. *The Review of Higher Education*, 42(5), 173-198. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0049>
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa (México, DF)*, 19(79), 145-170.
- Pino, G., Cerdas, Y. y González, C. (2019). Plan universitario para pueblos indígenas: experiencia de construcción participativa de la Universidad Nacional. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 127-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10642>
- Poort, I., Jansen, E. y Hofman, A. (2020). Does the group matter? Effects of trust, cultural diversity, and group formation on engagement in group work in higher education. *Higher Education Research & Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839024>
- Rodríguez, C. y Padilla, G. (2016). Trayectoria escolar y selección universitaria: comportamiento del ranking como factor de inclusión a la educación superior. *Sophia*, 12(2), 195-206. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.376>
- Rodriguez, J. (2020). Freedom of speech or freedom to silence?: how color-evasive racism protects the intimidation tactics of American extreme rightwing organizations. *Race Ethnicity and Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798385>
- Rubin, M. y Wright, C. L. (2017). Time and money explain social class differences in students’ social integration at university. *Studies in Higher Education*, 42(2), 315-330. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045481>

- Rubio, V. (2017). Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación superior, desde el enfoque de la responsabilidad social, en un contexto de transiciones discursivas respecto del binomio integración/inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 199-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200013>
- Sadio-Ramos, F., Ortiz-Molina, M. y Bernabé-Villodre, M. (2020). La formación del profesorado de música para potenciar la creatividad desde la utilización de las TIC: una experiencia biográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 155-166. <https://doi.org/10.6018/reifop.422891>
- Sanahuja, A., Benet Gil, A. y Nieto, R. (2020). Training on inclusion in higher education: prepared to work within the inclusive model? (Formación sobre inclusión en la educación superior: ¿preparados para trabajar desde el modelo inclusivo?). *Culture and Education*, 32(1), 78-105. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705595>
- Smith, K., Jeffery, D. y Collins, K. (2018). Slowing things down: taming time in the neoliberal university using social work distance education. *Social Work Education*, 37(6), 691-704. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1445216>
- Stirling, J. y McGloin, C. (2015). Critical pedagogy and social inclusion policy in Australian higher education: identifying the disjunctions. *Radical Pedagogy*, 12(2), 1-21. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3016&context=lhapapers&httpsredir=1&referer=>
- Teixeira, A., Mota, J., García-Cabot, A., García-Lopéz, E. y de Marcos, L. (2016). A new competence-based approach for personalizing MOOCs in a mobile collaborative and networked environment. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 143-160. <https://doi.org/10.5944/ried.19.1.14578>
- Thomas, S. (2019). Difference and dissent in the neoliberal university: Relational geographies of race, caste, and violence. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1655636>
- Tobbell, J., Burton, R., Gaynor, A., Golding, B., Greenhough, K., Rhodes, C. y White, S. (2021). Inclusion in higher education: An exploration of the subjective experiences of students. *Journal of Further and Higher Education*, 45(2), 284-295. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2020.1753180>
- Tugli, A. K., Mokonoto, M., Ramakuela, N. J. y Netshikweta, L. M. (2016). Inclusive policy and service needs survey among students with disabilities in an institution of higher education. *International Journal of Educational Sciences*, 14(1-2), 7-12. <https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890473>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2021). *Thinking higher and beyond. Perspectives on the futures of higher education to 2050*. UNESCO.
- van de Oudeweetering, K. y Decuypere, M. (2019). Understanding openness through (in)visible platform boundaries: a topological study on MOOCs as multiplexes of spaces and times. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-30. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0154-1>
- Vásquez, B. y Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-18.
- Velásquez-Muñoz, A., Bustamante-Toncio, F., Mella-Guzmán, M. y Cornejo-Aravena, C. (2017). Experiencia de los estudiantes que ingresan por cupos de equidad a la escuela de obstetricia de la Universidad de Chile. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 8(2), 200-219. <https://doi.org/10.22458/caes.v8i2.1839>
- Vilaverde, E. (2020). Online instruction. A system for educational inclusion in the university setting (La enseñanza en línea. Un sistema para la inclusión educativa en el entorno). *Culture and Education*, 32(1), 106-122. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705561>
- Villafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.46509](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.46509)

- Vlachou, A. y Papananou, I. (2018). Experiences and perspectives of Greek higher education students with disabilities. *Educational Research*, 60(2), 206-221. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453752>
- Wray, M. y Houghton, A.-M. (2019). Implementing disability policy in teaching and learning contexts – shop floor constructivism or street level bureaucracy?. *Teaching in Higher Education*, 24(4), 510-526. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1491838>
- Zabeli, N., Kaçaniku, F. y Koliqi, D. (2021). Towards the inclusion of students with special needs in higher education: challenges and prospects in Kosovo. *Cogent Education*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1859438>



INVESTIGACIONES

## Una perspectiva epistemológica a los procesos interdisciplinarios en la formación profesional<sup>1\*</sup>

An epistemological perspective to interdisciplinary processes  
in professional training

*M. Alicia Venegas-Thayer<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.  
maria.venegas@pucv.cl

### RESUMEN

Este ensayo profundiza en la noción de interdisciplinariedad con el propósito de ofrecer un marco teórico para el análisis de experiencias educativas interdisciplinarias en la formación profesional. Para su formulación consideramos como principal referente la Teoría Comognitiva de Anna Sfard, un marco de la didáctica de la matemática que ofrece una postura epistemológica sobre el desarrollo del conocimiento humano. Junto con ello, presentamos una selección de aproximaciones teóricas y empíricas que describen las prácticas interdisciplinarias en contextos profesionales y académicos. A partir de este sustento teórico, proponemos una definición de proceso interdisciplinario y distinguimos las diferentes acciones comognitivas observables durante la interacción de los participantes de dicho proceso. Este ensayo finaliza con algunas reflexiones que pueden ser útiles en la toma de decisiones asociadas a la implementación de experiencias interdisciplinarias en la educación superior.

*Palabras clave:* interdisciplinariedad, comognición, educación superior, integración, discurso.

### ABSTRACT

This essay delves into the notion of interdisciplinarity with the purpose of offering a theoretical framework for the analysis of interdisciplinary educational experiences in professional training. For its formulation, we consider the Comognitive Theory of Anna Sfard as the main reference. It is a framework for the didactics of mathematics that offers an epistemological position on the development of human knowledge. Along with this, we present a selection of theoretical and empirical approaches that describe interdisciplinary practices in professional and academic contexts. From this theoretical basis, we propose a definition of interdisciplinary process and distinguish the different observable comognitive actions during the interaction of the participants of said process. This essay ends with some reflections that may be useful in making decisions associated with the implementation of interdisciplinary experiences in higher education.

*Key words:* interdisciplinarity, commognition, higher education, integration, discourse.

---

<sup>1</sup> \* Investigación financiada por el programa de Becas de Doctorado Nacional 2015 del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de CONICYT del Gobierno de Chile (Folio: 21151503) y Proyecto de Postdoctorado 2021 de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios Avanzados de la PUCV.

**Agradecimientos:** A los investigadores Dr. Jorge Soto-Andrade, Dr. Jaime Mena-Lorca y Dr. Manuel Goizueta, por las revisiones y recomendaciones para la formulación de esta propuesta teórica.

## 1. INTRODUCCIÓN

El ciudadano del siglo XXI es parte de una sociedad diversa e interconectada, donde la tolerancia y el respeto resultan esenciales para la convivencia. Las problemáticas que conciernen a nuestra sociedad y sobrevivencia en este planeta son abordadas considerando múltiples perspectivas; sociales, económicas, políticas, medioambientales, jurídicas y éticas (Scott, 2015). En este siglo, términos como complejidad, caos, orden superior, *big data* y globalización se han introducido en el lenguaje cotidiano y, pese a que su uso común no coincida con definiciones especializadas y científicas, su presencia ha ido cambiando la forma de hablar y de pensar sobre fenómenos naturales y sociales.

Como individuos nos especializamos en las prácticas de ciertas comunidades al mismo tiempo que reconocemos el poder generador del diálogo entre especialistas de una misma o de diferentes comunidades (Rhoten *et al.*, 2009; Scott, 2015; Cairns *et al.*, 2020; Venegas-Thayer, 2019). La especialización y la creación han dependido de nuestras capacidades para reunirnos en comunidades y para interactuar con participantes de otras comunidades. Y si en la historia de la humanidad reconocemos a increíbles individuos cuyas contribuciones no podríamos categorizar actualmente dentro de una única disciplina, en el último tiempo, nuevas contribuciones se caracterizan por el esfuerzo colectivo y colaborativo de equipos configurados por especialistas de diferentes áreas del conocimiento humano. Un rol fundamental en la configuración de estos equipos multidisciplinarios, lo tienen las tecnologías de comunicación e información, que han cambiado la noción de distancia e, incluso, de tiempo. Esta conectividad ha implicado enfrentarnos con una variedad de perspectivas, formas de ver y vivir en el mundo que pueden ser muy diferentes a las propias, ya sea como individuos, como comunidad, incluso, como sociedad. Por lo tanto, crear desde las diferencias es la primera premisa para caracterizar el uso del término interdisciplinariedad en este análisis epistemológico que a continuación se desarrolla.

Este ensayo es parte de una investigación en didáctica de la matemática cuyo principal objetivo fue caracterizar una instancia de creación colaborativa en la que estudiantes de las áreas de matemática y de música se reunieron para responder a un problema de creación musical en el que se intencionó el uso de nociones matemáticas (Venegas-Thayer, 2020). Durante la búsqueda de un sustento teórico para dicha investigación, identificamos una gran variedad de experiencias empíricas en diferentes niveles educativos, pero muy poca sistematización y continuidad entre una investigación y otra (Williams *et al.*, 2016). La necesidad de un marco teórico que considerara las particularidades de las disciplinas involucradas en una actividad interdisciplinaria, junto a las acciones comunicativas y cognitivas propias de un proceso de creación colaborativa, condujo a la selección de la Teoría Comognitiva (Sfard, 2008) como marco epistemológico y didáctico para caracterizar la práctica matemática (Sfard, 2008, 2012), la práctica de creación musical (Venegas-Thayer, 2020) y, especialmente, la interpretación de las acciones comunicacionales observables entre practicantes de ambas áreas.

Este ensayo está organizado en cuatro secciones, comenzando por la revisión de antecedentes sobre interdisciplinariedad en contextos profesionales y académicos. La siguiente sección corresponde a la presentación de algunas de las nociones fundamentales de la Teoría Comognitiva. A partir de estas referencias teóricas, se formula una caracterización de un proceso interdisciplinario (proceso ID) y los diferentes tipos de acciones comognitivas que lo configuran. Finaliza con algunas reflexiones que invitan a dar continuidad al desarrollo de un marco teórico para la interdisciplinariedad mirando hacia la educación superior.

## 2. ANTECEDENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIEDAD

Cuando se trata de interdisciplinariedad (ID), el término clave para su caracterización y distinción de otras actividades en las que están involucradas más de una disciplina – multidisciplinariedad, cruce disciplinario y transdisciplinariedad– es integración (Klein, 2010, 2014; Hoolbrook, 2013; Laursen, 2018; Wallis, 2019). Pese a la importancia de dicho término, muchas veces su definición no es explicitada, o bien, carece de un posicionamiento epistemológico en cuanto al desarrollo del conocimiento disciplinario y sus consecuencias en una práctica interdisciplinaria (Holbrook, 2013; Piso, 2015; Williams y Roth, 2019; Williams *et al.*, 2016). Para los participantes de un diálogo colaborativo e interdisciplinario, el desafío radica en alcanzar precisamente dicha integración. La diversidad de teorías, métodos, recursos, o la forma en que palabras son usadas dentro de cada disciplina, sumado a los posicionamientos epistemológicos y pragmáticos de los participantes, dificultan su alcance (Boon y Van Baalen, 2019; Hoolbrook, 2013; Laursen, 2018). Sin embargo, el gran número de investigaciones ID reportadas, así como los diversos análisis al trabajo de equipos ID son evidencias de que la integración sí es posible (Cairns *et al.*, 2020; Laursen, 2018; Rhoten *et al.*, 2009; Venegas-Thayer, 2019; Wallis, 2019). La sistematización de estas evidencias empíricas considera toda actividad interdisciplinaria como una actividad comunicativa y colaborativa, por lo que su análisis debe tomar en cuenta la dinámica social entre los participantes y los procesos cognitivos de cada participante.

En general, las investigaciones asociadas a actividades y colaboraciones ID en contextos profesionales y académicos se caracterizan por ser instancias de creación colaborativa de ideas originales, considerando recursos teóricos y metodológicos de más de una disciplina. Los resultados de estas investigaciones apuntan, principalmente, a ofrecer orientaciones para el trabajo exitoso de cualquier equipo interdisciplinario, donde los modelos y aproximaciones teóricas fundan el éxito de una empresa interdisciplinaria sobre el establecimiento de un terreno común y el enfrentamiento de las dificultades comunicacionales originadas por las diferencias paradigmáticas y las identidades disciplinarias de sus participantes.

### 2.1. APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE INTERDISCIPLINARIEDAD

De la revisión de antecedentes sobre interdisciplinariedad que estuvieran dirigidos al trabajo colaborativo en contextos profesionales y de investigación, realizamos una selección de artículos para ser considerados dentro de la aproximación teórica de interdisciplinariedad que aquí presentamos. El criterio de esta selección consistió en que los rasgos de comunicación, cognición e integración fueran analizados con una perspectiva teórica más que práctica; es decir, que estuvieran dirigidos a un análisis epistemológico sobre el desarrollo de nuevo conocimiento por sobre recomendaciones prácticas para la efectividad de la colaboración entre especialistas de diferentes áreas. A continuación, describimos brevemente cada una de ellas.

Comenzamos con Klein (2014), una de las autoras mayormente citadas en el campo. De acuerdo con la autora,

la interdisciplinariedad integra información, datos, métodos, herramientas, conceptos o teorías de dos o más disciplinas o cuerpos de conocimiento para abordar una pregunta,

problema o tema complejo. El trabajo puede realizarse individualmente o en equipos, aunque en este último caso, la comunicación es esencial para una colaboración exitosa (p. 13).

Cada uno de los integrantes de un equipo interdisciplinario posee diferentes habilidades y perspectivas, por lo que pueden abordar problemas más complejos con mayor precisión y amplitud de entendimiento, combinando recursos y métodos para desarrollar soluciones innovadoras. Se trata de conformar un terreno común, lo que implica establecer problemas, objetivos y metas de manera conjunta, así como metodologías de trabajo coherentes con las perspectivas disciplinarias involucradas, junto con el desarrollo de definiciones y cuerpos conceptuales compartidos (Andersen y Wagenknecht, 2013; Huincahue y Vilches, 2019) que permitan “superar los entendimientos no especializados de los coloquialismos comunes y probar términos que fomenten la ‘conectividad interdisciplinaria’ a través de palabras puente” (Klein, 2014, p. 16).

Boix *et al.* (2015) formulan la Plataforma Cognitiva Emocional Interactiva Compartida (SCEI, en sus siglas en inglés) como un modelo teórico para el análisis de la colaboración ID considerando la dimensiones cognitiva, emocional e interactiva, y las relaciones entre ellas. La noción de plataforma enfatiza la idea de desarrollar un espacio compartido de trabajo entre los participantes, por lo que las señales y factores para el éxito de la colaboración ID apuntan al desarrollo de una identidad de grupo y un terreno cognitivo común, por medio de un alto nivel de colaboración e intercambio que se encuentra dominado por paradigmas e identidades disciplinarias permeado por las emociones de los participantes.

Por su parte, Williams y Roth (2019) abordan la interdisciplinariedad desarrollando primeramente la noción de disciplinariedad a partir de la Teoría de la Actividad de Leontiev. Para los autores, la disciplina es entendida como un fenómeno social y consiste en una actividad productiva y distintiva. Bajo esta perspectiva, una actividad ID se caracteriza por la presencia de por lo menos dos sistemas de actividad distintivos, desde los cuales se actúa sobre un objeto-motivo común para alcanzar el producto esperado.

Piso (2015) se fundamenta en la concepción de lenguaje como un juego o como una forma de vida formulada por Wittgenstein (1986) para afirmar que la integración interdisciplinaria es un objetivo social y comunicacional. Más que preocuparse por las diferencias en el uso de las palabras de cada participante, el éxito de la comunicación ID radica en las palabras que conforman el vocabulario del equipo, que contempla aquellos lenguajes y prácticas necesarios para dar respuesta al problema u objetivo que se plantea el equipo.

Holbrook (2013), en cambio, se cuestiona el mismísimo término integración. Para este autor, el término integración sólo responde a un posicionamiento filosófico dominante en la literatura que denominó Tesis Habermas-Klein, basada en los trabajos filosóficos de Jüger Habermas sobre la Teoría de Acción Comunicativa y de Julia T. Klein, especialista en interdisciplinariedad. De acuerdo con el autor, esta tesis “enfatiza que las diferencias, en vez de las similitudes, pueden dirigir a un intercambio fructífero” (p. 1871). Bajo esta tesis entonces, es posible la traducción de palabras de una disciplina en términos de otra; es decir, “Si la comunicación ID se trata sólo de alcanzar un consenso, entonces la ID en sí no puede ser otra cosa que integración” (Holbrook, 2013, p. 1871). Como alternativas, plantea la imposibilidad de la integración por medio de las tesis Kuhn-McIntyre y Bataille-Lyotard. En la primera, el consenso no es posible y la comunicación ID sólo ocurre aprendiendo la otra disciplina como una segunda lengua materna. Debido a que esto es

prácticamente inviable, la comunicación ID ocurre para hacer uso de ciertos recursos de otra disciplina, ya que los de la propia no son suficientes para abordar el problema. En la segunda tesis, las fallas comunicacionales sólo pueden ser resueltas inventando un nuevo lenguaje.

Respecto a cómo solucionar las dificultades que surgen de las diferencias dadas por las especializaciones de los participantes, las respuestas identificadas en la literatura tienen un sentido más práctico y son principalmente abordadas desde la perspectiva del trabajo colaborativo entre diferentes especialistas.

Una aproximación desde la epistemología social es la que ofrecen Andersen y Wagenknecht (2013), para quienes el sujeto conocedor no debe ser estudiado como si se tratara de un único individuo sino como un grupo de individuos que construyen una dependencia epistémica. Abogan por un cambio en la concepción del sujeto conocedor, donde el conocimiento no está en manos de un único individuo, sino que está distribuido entre los diferentes integrantes de un grupo. Desde una perspectiva cognitiva, Rhoten *et al.* (2009) plantean que para que la creación colaborativa y la integración creativa ocurran, se requieren procesos asociados al pensamiento bisociativo y al pensamiento asociativo. El primero dice relación con el proceso que conduce a los participantes a definir objetivos y conceptos claves de forma más amplia y que contemple la perspectiva de las diferentes disciplinas. Una vez que ello es alcanzado, el pensamiento asociativo actúa en lo operacional; en cómo cada método, concepto y teoría disciplinaria contribuye al desarrollo de la investigación (Rhoten *et al.*, 2009; Van Hartesveldt, 2016).

Con una mirada hacia el conocimiento científico, Morín (2005) advierte la necesidad de un pensamiento complejo para su desarrollo; de un conocimiento multidimensional, que supere el pensamiento disgregado producto de los dominios disciplinarios, donde “la apertura es por tanto necesaria” (Morín, 1995, p. 2) para alcanzar aquellos campos fructíferos de la ciencia que han quedado como tierra de nadie entre las distintas especialidades establecidas (Wiener, 1954/1968, p. 2). Ante esta empresa, “la interdisciplinariedad deja de ser un lujo o un producto ocasional para convertirse en la condición misma del progreso de la ciencia” (Piaget, 1979, p. 141). Morín (2005) establece tres principios para reflexionar sobre la complejidad. El principio dialógico, que caracteriza la dualidad en la unidad en la que es posible asociar términos que son a la vez complementarios y antagonistas. El segundo principio es el de recursividad organizacional, el cual establece que “somos, a la vez, productos y productores” (p. 68) rompiendo la linealidad causa y efecto; “porque todo lo que producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto constitutivo, autoorganizado y auto productor” (p. 68). El tercer principio es el hologramático, en el que aprehendemos sobre las cualidades emergentes del todo por sus partes y de sus partes por el todo. La invitación es hacia un conocimiento en movimiento “que progresa yendo de las partes al todo y del todo a las partes” (Morin, 1995, p. 9). Por lo tanto, la interdisciplinariedad es intercambio, cooperación, articulación y proyecto común (Morín, 1995).

Si consideramos, ahora, que una de las disciplinas es matemática, pareciera ser que el modelamiento matemático es la práctica por excelencia (Brown y Bogiages, 2019; Maab *et al.*, 2018). Al igual que como otros autores lo señalan respecto al trabajo de equipos ID, Huincahue y Vilches (2019) identifican durante el trabajo conjunto entre matemáticos y especialistas de otras áreas establecen un terreno común de comunicación con definiciones técnicas que les permiten reconocer cuál es el problema para abordar y

los procedimientos necesarios. Con ello, el proceso de modelamiento matemático puede llevarse a cabo y el resultado de dicho proceso será una contribución para la disciplina no matemática (Huincahue y Vilches, 2019). Esto último, nos llevó a reflexionar sobre la segunda tesis alternativa Kuhn-McIntyre de Holbrook (2013), en la que establece que la comunicación ID acontece cuando se recurre a otra disciplina por recursos intelectuales que la propia disciplina no posee.

## 2.2. PROBLEMATIZACIÓN DE LA NOCIÓN DE INTEGRACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD

Como se ha señalado, integración es uno de los términos clave en la literatura sobre interdisciplinariedad. Sin embargo, este término parece caracterizar una finalidad, una meta a ser alcanzada, y no mucho nos dice sobre cómo se logra esa integración entre conocimientos disciplinarios. En la diversidad de aproximaciones teóricas que revisamos, una definición de integración no siempre es explicitada, dejando en manos del lector su interpretación. Holbrook (2013) desarrolla esta problemática desde una perspectiva filosófica y cuestiona si ese término es la única opción para describir interdisciplinariedad, ya que todo depende del posicionamiento epistemológico adoptado. A esto se debe sumar la necesidad de caracterizar el desarrollo del conocimiento disciplinario para profundizar en interdisciplinariedad (Williams *et al.*, 2016).

Otro aspecto sobre el cual reflexionar es el sujeto conocedor, como lo denomina Andersen y Wagenknecht (2013). En la revisión de antecedentes pudimos identificar expresiones como, “integración de disciplinas”, o “un conocimiento entre disciplinas” para describir el resultado alcanzado por equipos ID. Esa mirada alienada, hablando de relaciones entre disciplinas y dejando en segundo plano al o los sujetos participantes, dificulta su profundización. No siempre somos consciente de esa distinción, donde se asume que estamos hablando de sujetos actuando. Sin embargo, señalar la integración entre disciplinas no es lo mismo que hablar sobre las acciones de los participantes para integrar sus conocimientos disciplinarios. Aquellas investigaciones cuyo objetivo es analizar las acciones de los sujetos participantes, lo hacen desde una perspectiva cognitiva, priorizando las acciones del individuo por sobre las interacciones entre los participantes. Al poner en primer plano a los sujetos participantes, la noción de interdisciplinariedad describe lo que ese proceso implica para ellos, como individuos y como colectivo de individuos que se coordinan a partir de sus diferencias en cuanto a sus prácticas disciplinarias.

Por lo tanto, debemos contar con un marco teórico que permita describir los procesos interdisciplinarios como un fenómeno comunicacional, social y cognitivo, que ofrezca un posicionamiento epistemológico sobre el desarrollo del conocimiento humano, junto con considerar las particularidades de las disciplinas involucradas. Ese sustento teórico lo encontramos en la Teoría Comognitiva que se describe a continuación.

## 3. TEORÍA COMOGNITIVA

La Teoría Comognitiva pertenece al campo de la didáctica de la matemática y fue iniciada por Anna Sfard (2008, 2012), quien propone una perspectiva epistemológica y ontológica para hablar del conocimiento y pensamiento humano en términos de formas de comunicación. Esta perspectiva se sustenta principalmente en el paradigma sociocultural de



Vygotsky (1978), para quien el significado de una palabra es una unidad de pensamiento y comunicación, por lo que a través de su análisis es posible comprender la conexión entre el desarrollo cognitivo del individuo y su desarrollo social. Otro referente importante de esta teoría es el filósofo de la lengua Ludwig Wittgenstein, para quien el estudio del lenguaje debe enfocarse en cómo es utilizado en diferentes contextos y comunidades. Se trata de una forma de vida que incluye la manera en que las prácticas sociales son organizadas, entre ellas, cómo las palabras son utilizadas para alcanzar una efectiva coordinación dentro de la comunidad (Wittgenstein, 1986). En este sentido, Sfard (2008) hace eco de las palabras del filósofo cuando advierte la falta de operacionalización de las herramientas conceptuales en las investigaciones sobre el pensamiento humano.

Para Sfard (2008, 2015) existen dos problemas fundamentales en las investigaciones asociadas al desarrollo del pensamiento humano y los procesos de aprendizaje. El primero dice relación a la falta de operacionalización de los términos clave asociados a las investigaciones y teorías en el área, y el segundo, al proceso de objetificación por el que pasan dichos términos, generando una perspectiva adquisicionista de los fenómenos asociados. La autora entonces advierte que el verdadero problema para lograr avances significativos en estas investigaciones no tiene que ver con el levantamiento de nuevos datos experimentales, sino que es un problema de semántica (Sfard, 2008). Los términos pensamiento, aprendizaje y conocimiento, generalmente no son operacionalizados y su interpretación se deja en manos del lector. Esta falta de operacionalización lleva al uso de metáforas objetificadas que dotan con características de objetos materiales –existen en un determinado y limitado tiempo y espacio– a nociones como conocimiento, concepto, pensamiento o habilidad. Términos como transferencia, adquisición y construcción se encuentran tan arraigados a dichas nociones que no podemos concebir hablar de ellas si no es en función de estas metáforas (Sfard, 2008). La falta de operacionalización de estos términos conduce a que muchas veces sean utilizados de la misma forma que en situaciones cotidianas e, incluso, dejando a criterio del lector su interpretación.

Desde una perspectiva dialógica sobre la investigación científica, decimos que somos participantes de la conversación de la humanidad, y como investigadores somos creadores de historias útiles sobre el mundo y no de representaciones de cómo el mundo es en sí mismo (Rorty, 1989; Sfard, 2008, 2012). Somos responsables de la eficiencia de nuestra comunicación, por lo que debemos ser explícitos sobre los criterios que determinan el uso de las palabras clave de nuestras narrativas y cómo dichos usos se relacionan con los de otros interlocutores (Sfard, 2008, 2012). Bajo esta perspectiva, una investigación no debe ser analizada de manera ajena a la forma de comunicación que la genera o del lenguaje en que fue formulada. Como parte de esta conversación, la investigación dialógica se plantea como una de tantas otras posibles historias y que ha sido desarrollada con el fin de ser “suficientemente convincente como para ser escuchada y, eventualmente, validada” (Sfard, 2008, p. 66). No se trata, entonces, sólo de reflexionar sobre el mundo sino sobre cómo usamos las palabras y qué otras alternativas existen para hablar de este. Por ello, un investigador dialógico escribe en primera persona y siempre está en la búsqueda de nuevas preguntas y narrativas más convincentes (Sfard, 2012).

Guiados por esta perspectiva que orienta las investigaciones en comognición, a continuación, explicitamos los criterios asociados a uso de tres términos clave de esta teoría, cuyos usos determinaron la forma en que operacionalizamos los términos discurso disciplinario e interdisciplinario y proceso interdisciplinario.

### 3.1. COMUNICACIÓN, PENSAMIENTO Y RUTINAS

Respondiendo a nuestra naturaleza de seres sociales, los humanos nos hemos reunido en torno a intereses y metas comunes, sea en pequeñas o grandes comunidades distribuidas en todo el planeta. Esto ha permitido cubrir aquellas necesidades básicas que nos mantienen con vida, e incluso alcanzar los más avanzados y complejos requerimientos culturales; todo ha sido posible gracias a nuestra capacidad de coordinar nuestras acciones a través la comunicación interpersonal (Sfard, 2008). En este sentido, nuestro desarrollo social es prioridad ante nuestro desarrollo como individuos. En otras palabras, “aquellas actividades históricamente establecidas y colectivamente implementadas son prioritarias a todas nuestras habilidades únicamente humanas” (Sfard, 2008, p. xvi). Desde este punto de vista, Sfard (2008) afirma que, al considerar el pensamiento humano como la más humana de nuestras habilidades, ésta debe tener un predecesor en una actividad colectivamente implementada, y el mejor candidato es la comunicación interpersonal. Es más, procesos cognitivos y procesos comunicativos son manifestaciones un mismo fenómeno y que la autora integra bajo el término *comognición* (*commognition*) para referirse a ellos simultáneamente. Entonces, “pensamiento puede ser útilmente definido como la actividad de comunicarse consigo mismo” (Sfard, 2012, p. 2).

En cuanto al uso del término comunicación, este se aleja considerablemente de aquel que describe la relación entre emisor, mensaje y receptor, puesto que la comunicación aquí no es entendida como un sistema cerrado de interacción que depende únicamente de los sujetos involucrados, sino que su uso apunta al carácter social de los patrones de comportamiento humano. En otras palabras, comunicación es una “actividad realizada colectivamente e impulsada por reglas que media y coordina otras actividades del colectivo” (Sfard, 2015, p. 85). Para que esta coordinación sea posible, se requiere que el colectivo desarrolle el “hábito de reaccionar ante ciertas acciones con cierto tipo de reacciones” (Sfard, 2008, p. 88). Dichas reacciones no sólo dependen de la acción que las motiva, sino también de factores como el contexto social e histórico, las acciones previas y la identidad de los participantes. Términos como regularidad, hábito o patrón son palabras clave en esta concepción de comunicación, puesto que las acciones y reacciones observables en las personas parecen coincidir de forma repetitiva y no accidental. Incluso, cada conjunto de acciones constituye un sistema que se podría decir está gobernado por reglas que permiten crear nuevas acciones comunicativas (Sfard, 2008) denominadas rutinas discursivas.

Volviendo al desarrollo del pensamiento humano, este no debe ser considerado como un proceso separado de, o incluso primario a la comunicación, sino como un acto mismo de comunicación; uno que “emerge cuando el sujeto es capaz de comunicarse consigo mismo de la forma en que se comunica con otros” (Sfard, 2008, p. 91). Por lo tanto, toda caracterización de comunicación corresponde a una caracterización del pensamiento. Al considerar comunicación y cognición como manifestaciones de un mismo fenómeno y ser sintetizados bajo el término *comognición*, no se refiere a la acción misma de hablar, actuar o de pensar –de que una ocurra primero que otra o de forma simultánea– sino que tanto la forma en que una persona se comunica con otras (comunicación interpersonal) como en la que se comunica consigo mismo (comunicación intrapersonal), se ha desarrollado a partir de su práctica en las diferentes comunidades a las que pertenece; primero practica formas interpersonales de comunicación hasta que es capaz de coordinar sus propias acciones de la misma manera que coordina sus acciones con otros.



De esta caracterización sobre comunicación –y pensamiento– se desprende la existencia de diferentes formas de comunicación, o bien, formas de comognición que reúnen a algunos individuos y excluyen otros, las que son denominadas discursos (Sfard, 2008) y que describimos a continuación.

### 3.2. DEL CONOCIMIENTO AL DESARROLLO DE FORMAS DE COMUNICACIÓN

Una de las primeras particularidades de esta teoría es que entre sus palabras clave no se encuentra el término “conocimiento”, lo que se debe a su objetificado uso y poca claridad en su definición (Sfard, 2008). En cambio, hace uso del término “discurso” para distinguir las diferentes formas de comunicación que el ser humano ha desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad. Las matemáticas, por ejemplo, son consideradas como formas de comunicación, al igual que la misma Teoría Comognitiva es un discurso. Si bien esta teoría se desarrolló con el propósito de ser un marco teórico para investigaciones sobre el aprendizaje de la matemática, su planteamiento comunicacional permite analizar las diferentes formas de comunicación que se han desarrollado en la historia de la humanidad, así como aquellas que desarrolla un individuo a lo largo de su vida.

El término discurso hace alusión a un conjunto de hábitos que distingue a sus practicantes y los configura como una comunidad discursiva (Sfard, 2008). Por ello, la actividad comunicativa debe ser analizada en el colectivo, donde las acciones de una persona cobran sentido y significado. Estos hábito o patrones observables son denominados rutinas y están directamente relacionados a la emergencia y desarrollo de discursos.

Las rutinas son posibles de caracterizar a partir de las acciones observables de un individuo frente a una situación tarea. Una situación tarea es cualquier escenario en el que una persona se considera comprometida a actuar, a hacer algo (Lavie *et al.*, 2019). Por lo tanto, una rutina está determinada por la tarea, tal como la interpreta el ejecutante, junto con el procedimiento que esté ejecutó para realizar la tarea (Lavie *et al.*, 2019, p. 161). Ésta rutina puede ser netamente discursiva –la formulación y/o validación de una nueva narrativa, la interpretación de un mediador comunicacional, el uso de ciertos términos clave discurso–, o bien, práctica que conduce a la modificación de un objeto –abrir una puerta, preparar una receta, afinar un instrumento musical–. Ante cada nueva situación tarea, una persona debe determinar cómo actuar, y para ello se remontan a situaciones pasadas que funcionan como precedentes que ella interpreta como suficientemente similares a la actual, lo que justifica la repetición de lo que se hizo en el pasado, ya sea por ella misma o por otra persona (Lavie *et al.*, 2019).

Durante la comunicación interpersonal e intrapersonal, el discurso de la comunidad y el discurso de una persona cambian. Así, el “desarrollo del discurso es, por definición, producto de acciones humanas colectivas” (Sfard, 2012, p. 2). Puesto que “los discursos permean y dan forma a todas las actividades humanas, los cambios en el discurso van mano a mano con los cambios en todas las otras formas de quehacer humano” (Sfard, 2008, p. 118). Los discursos no son entidades estáticas, más bien son procesos al estar en permanente cambio. Incluso, estos cambios son inevitables debido al constante actuar e interactuar de sus practicantes y la heterogeneidad de las formas individuales de participación en la práctica discursivas, lo que genera una serie de conflictos comognitivos que pueden conducir a cambios tanto en el discurso de un individuo como en el discurso de la comunidad. Aunque los practicantes están dispuestos a seguir las rutinas establecidas

en la comunidad, “son también agentes independientes, probables de modificar las reglas del juego discursivo” (Sfard, 2008, p. 116). En otras palabras, los cambios del discurso dependen de la individualización de las rutinas colectivas, así como de la colectivización de las rutinas individuales (Sfard, 2008, 2015).

Hasta este punto, nos hemos referido al desarrollo del discurso ocurrido en las prácticas dentro de una comunidad, que Sfard (2008) desarrolla con miras al estudio de los cambios históricos y ontogenéticos del discurso matemático. Sin embargo, dicha autora también señala que otro punto importante de desarrollo es aquel que ocurre cuando las comunidades se encuentran. El intercambio comognitivo entre actores de diferentes comunidades, o bien, entre practicantes de diferentes formas comognitivas, ha ocurrido siempre; puesto que, sea de manera sincrónica o asincrónica, presencial o a distancia, el intercambio es cada vez más eficiente.

#### 4. APROXIMACIÓN COMOGNITIVA DEL PROCESO INTERDISCIPLINARIO

Desde la problematización identificamos diferentes actividades caracterizadas como interdisciplinarias –comunicación ID, colaboración ID, integración ID, aprendizaje ID, razonamiento ID–, todas ellas las sintetizamos bajo la noción de proceso ID. Sin importar su finalidad, lo que enfatizamos es la diversidad de discursos disciplinarios observables en la comunicación y coordinación de los participantes de un proceso ID.

La operacionalización de la noción proceso ID se fundamenta en la perspectiva epistemológica que nos ofrece la Teoría Comognitiva, junto a los artículos sobre las diferentes aproximaciones a la noción de interdisciplinariedad presentados en los antecedentes de este ensayo. Para sistematizar estas diferentes perspectivas teóricas, recurrimos a la investigación de Saxe y Esmonde (2005) que, de acuerdo con Sfard (2008), se trata de un detallado análisis sobre los cambios en una forma de comunicación ocurrido por el encuentro de diferentes comunidades. Recurrimos a la caracterización que estos autores proponen de dicho proceso de cambios para unificar las diferentes aproximaciones teóricas de interdisciplinariedad en una única narrativa coherente para describir las acciones comognitivas de los participantes en un proceso ID.

##### 4.1. FORMAS, FUNCIONES Y NICHOS

Saxe y Esmonde (2005) realizaron un estudio histórico diacrónico sobre los cambios en los usos del término matemático *fu* dentro la comunidad Oksapmin de Nueva Guinea. A partir del análisis coordinado de tres estudios de campo realizados en 1978, 1980 y 2001, lograron una descripción sobre cómo la evolución de las prácticas colectivas de intercambio económico influyó en que el “término *fu* haya cambiado su uso como un cuantificador intensivo que significa ‘un grupo completo de abundancia’ a uno que significa el doble de un valor numérico” (Saxe y Esmonde, 2005, p. 171). Para describir los cambios en las funciones del término *fu*, los autores plantearon tres desafíos:

- *Describir las formas progenitoras.* Identificar los orígenes de la actual forma término y sus funciones. Para Saxe y Esmonde (2005) este desafío implicó cuestionar si las formas y funciones iniciales asociadas al término *fu* son las progenitoras de su actual uso.

- *Identificar funciones de transición de las formas.* “Entender cómo la discontinuidad emerge a través de continuos cambios” (p. 176). En el caso del término *fu*, cuya transformación en sus funciones puede parecer algo tan intencionado, posiblemente fue producto de una serie de funciones de transición; las que ocurrieron de manera local, con el fin de responder a dificultades comunicacionales que se fueron repitiendo y cuyas soluciones se fueron colectivizando.
- *Corresponder cambios en los nichos con cambios en la relación forma-función.* Las dificultades comunicacionales que condujeron a cambios en las funciones de la forma *fu* son productos de cambios en las prácticas colectivas de la actividad económica de las comunidades de Oksapmin. Estos cambios implicaron la emergencia de nuevos problemas “para los cuales los enfoques comunicativos anteriores pueden no ser adecuados” (p. 177).

De acuerdo con el propósito de este ensayo, partimos afirmando que procesos ID han sido realizados y, como resultado, estos, identificamos *formas* con *funciones* que permiten la comunicación entre practicantes de diferentes comunidades discursivas. Describimos, entonces, un proceso ID respondiendo a los tres desafíos planteados por Saxe y Esmonde (2005), tomando como evidencia los antecedentes de interdisciplinariedad seleccionados. Para ello, planteamos cuatro preguntas orientadoras que buscamos responder a partir de narrativas validadas en los textos de interdisciplinariedad seleccionados. A continuación, presentamos estas preguntas y algunos ejemplos de narrativas validadas categorizadas como respuestas.

Tabla 1. Selección de citas sobre interdisciplinariedad para cada uno de los desafíos

<b>Desafíos</b>	<b>Preguntas orientadoras</b>	<b>Respuestas teóricas</b>
Describir las formas progenitoras	¿Cuáles son las formas y sus correspondientes funciones que dieron origen a la forma en estudio?	“integrar datos, métodos, herramientas, conceptos o teorías de dos o más disciplinas” <sup>a</sup>
Funciones de transición de las formas	“¿Cuáles son los cambios en los que las relaciones progenitoras de forma-función se transformaron en sucesores?” <sup>b</sup>	“Por lo tanto, no es integración de teorías y perspectivas disciplinarias la primera tarea para la colaboración interdisciplinaria, pero la clarificación de las especificidades de las disciplinas y de la forma en que un ‘conocimiento’ disciplinario emerge” <sup>c</sup>
Nichos progenitores y cambios en los nichos.	¿Cuáles eran las condiciones en las cuales las formas progenitoras eran viables?  ¿Cuáles son “los cambios en las propiedades de los nichos que sostienen trayectorias evolutivas divergentes entre las formas y funciones anteriores y emergentes” <sup>e</sup> ?	el lenguaje da forma a las maneras en que los hablantes conceptualizan sus visiones del mundo, incluidas las formas en que piensan (cognición) y actúan (comportamiento). <sup>d</sup>  “[La investigación ID] involucra dependencia epistémica entre investigadores con diferentes áreas de experiencia, implica la combinación de contribuciones complementarias de diferentes investigadores a través de modelos mentales y estructuras conceptuales compartidas, e implica actividad cooperativa compartida con intenciones interconectadas, malla de subplanos y capacidad de respuesta mutua.” <sup>f</sup>

<sup>a</sup>Klein (2014, p. 13). <sup>b</sup>Saxe y Esmonde (2005, p. 221). <sup>c</sup>Boon y Van Baalen (2019, p. 23). <sup>d</sup>Piso (2015, p. 25). <sup>e</sup>Saxe y Esmonde (2005, p. 176). <sup>f</sup>Andersen y Wagenknecht (2013, p. 1895).

A partir de estos tres desafíos, logramos una sistematización de las diferentes aproximaciones teóricas sobre interdisciplinariedad y formular las siguientes narrativas sobre un proceso ID.

- *Se sustenta en más de una forma progenitora.* Un proceso ID no describe la evolución de las funciones de una forma sino la emergencia de una nueva forma ID. Para precisar esta distinción entre emergencia y evolución es que debemos posicionarnos epistemológicamente ante el conocimiento humano para describir qué entendemos por disciplina, la relación entre ellas y su desarrollo (Holbrook, 2013; Klein, 2014; Williams *et al.*, 2016).
- *Las formas progenitoras son aquellas que los participantes incorporan al proceso ID.* El éxito de este proceso depende de las cualidades cognitivas de los colaboradores (Boix *et al.*, 2015) y de sus capacidades tanto dentro de sus propias disciplinas, así como su intuición para generar nuevas relaciones (Rhoten *et al.*, 2009; Laursen, 2018), donde los conocimientos puestos en juego son complementarios más que conflictivos (Andersen y Wagenknecht, 2013).
- *Más que cambio en el nicho es la generación de un nicho.* Para Saxe y Esmonde (2005), los cambios en el nicho influirán en los cambios de las funciones de la forma; así como los cambios en la actividad económica de la comunidad Oksapmin, implicaron nuevos usos de la forma fu. Sin embargo, un proceso ID consiste en la generación de un nicho; de un terreno o un lenguaje común (Klein, 2014; Piso, 2015) en torno a un proyecto (Morín, 1995; Rhoten *et al.*, 2009) u objeto-motivo común (Williams *et al.*, 2016). Se trata de un espacio que se desarrolla de manera dinámica, en el constante intercambio de los participantes y a lo largo de todo el proceso (Boix *et al.*, 2015; Cairns *et al.*, 2020; Laursen, 2018; Rhoten *et al.*, 2009) “en el que la tensión creativa pasa a primer plano y debe ser aprovechada” (Cairns *et al.*, 2020, p. 1717). De esta manera, el uso del término “común” no tiene que ver con aquello en que las prácticas especializadas coinciden, sino en aquello que es acordado colectivamente. Se trata entonces de la coordinación de propósitos y del uso que los participantes hagan de términos clave para el proceso ID que llevan a cabo.
- *Más que una discontinuidad es una integración.* Un proceso ID consiste esencialmente en “integrar datos, métodos, herramientas, conceptos o teorías de dos o más disciplinas” (Klein, 2014, p. 13) con el fin de generar un nuevo conocimiento más poderoso y extenso que el que se obtiene de cada una de sus partes (Rhoten *et al.*, 2009). La integración disciplinaria es también interpretada como consecuencia de un conjunto de personas practicantes de diferentes disciplinas que intentan razonar juntas (Laursen, 2018). El término integración en sus diferentes aproximaciones es utilizado para describir esa discontinuidad que va, desde una diversidad de aproximaciones disciplinarias, hasta alcanzar una unificada entre las prácticas disciplinarias involucradas. Una empresa no exenta de desafíos, en los cuales la diversidad de lenguajes disciplinarios dificulta la comunicación, así como las diferencias epistemológicas y ontológicas, no siempre explicitadas (Boon y Van Baalen, 2019; Cairns *et al.*, 2020).

#### 4.2. OPERACIONALIZACIÓN DE DISCURSO DISCIPLINARIO

De acuerdo con el análisis de las aproximaciones teóricas que hemos presentado, decimos que los nichos de las formas progenitoras de un proceso ID son las prácticas disciplinarias de los participantes del proceso. En esta sección, queremos precisar el uso del término disciplina y lo haremos desde la perspectiva comognitiva, de tal manera que nos permita discutir sobre procesos ID considerando más que las disciplinas académicas.

Sfard (2008) define una disciplina académica como “una forma distintiva de discurso” (p. 91), que dice relación con la rigurosidad en el uso de sus términos clave –aunque no por ello de común acuerdo para toda la comunidad, lo que a su vez promueve el desarrollo de estos discursos– y la generación de mediadores comunicacionales propios del discurso disciplinario. Asimismo, este tipo de discurso está conformado por un conjunto de narrativas que han sido formuladas y validadas a partir de las rutinas que caracterizan los hábitos comunicacionales de sus practicantes.

Foucault (1972) define una disciplina como un “sistema de control en la producción de discursos, fijando sus límites a través de la acción de una identidad que toma la forma de una permanente reactivación de las reglas” (p. 224). En este sentido, un discurso disciplinario reúne a un conjunto de individuos en una comunidad que, por muy fértil y diversa que su productividad sea, la pluralidad de recursos, prácticas y discursos es posible identificar rutinas o hábitos comunicacionales en las acciones y reacciones de sus practicantes que determinan una forma de observar el mundo y a formular narrativas sobre este. Recordemos que más que limitar el desarrollo del discurso, estas rutinas cumplen un rol de control discursivo, puesto que “definen patrones en la actividad de los discursantes intentando producir y justificar narrativas” (Sfard, 2008, p. 201). En este sentido, las rutinas “son constringentes en vez de deterministas y son contingentes en vez de necesarias” (p. 202).

En síntesis, utilizamos el adjetivo disciplinario para referirnos no sólo al discurso que caracteriza una disciplina académica, sino para distinguir aquellos discursos históricamente establecidos, que conforman distintivas comunidades de practicantes, quienes incluso se identifican con ellas. Además, los practicantes de estas comunidades tienen la misión no sólo de desarrollar sus discursos, sino también de formar a nuevos practicantes.

#### 4.3. OPERACIONALIZACIÓN DE PROCESO INTERDISCIPLINARIO

El término integración es clave al momento de hablar de interdisciplinariedad. Cuando iniciamos esta investigación, la primera propuesta fue ofrecer una definición (Venegas-Thayer, 2019), pero al intentar definirlo, el verdadero propósito era definir interdisciplinariedad sin usar el término integración y, en cambio, formular una narrativa sobre el proceso ID como un fenómeno comunicacional o, más bien, comognitivo, desde el cual emerge un nuevo discurso.

##### 4.3.1. *Proceso interdisciplinario*

La premisa de la Teoría Comognitiva es que la evolución de la humanidad está determinada por la naturaleza social del ser humano; su necesidad como ser social lo conduce a desarrollarse primeramente como parte de una comunidad antes de sus habilidades como individuo. En este sentido, la coordinación por medio de la comunicación interpersonal

es prioritaria a la comunicación consigo mismo; es decir, a su habilidad de pensar y de coordinarse a sí mismo. A partir de esta premisa, podemos decir que las acciones de los participantes de un proceso ID, están motivadas por la necesidad de configurarse como una comunidad, y se debaten entre la coordinación con otros y su distinción como individuos. La coordinación de sus interacciones los puede conducir incluso al desarrollo de una nueva forma de comunicación y decimos que se trata de una forma de comunicación interdisciplinaria o discurso ID. El proceso de emergencia y desarrollo de este discurso ID es un proceso ID.

Un proceso ID consiste en la emergencia de una forma de comunicación en el que los participantes del proceso hacen uso intencionado de más de un discurso disciplinario, los que han sido seleccionados para dar respuesta a un problema que no es posible de resolver considerando un único discurso disciplinario. Este proceso puede consistir en un trabajo colaborativo entre practicantes de diferentes especializaciones, o quizás en un único investigador que recurre a teorías y métodos de disciplinas fuera de su práctica discursiva disciplinaria. Un proceso ID es un fenómeno local: depende del momento histórico en que ocurre, así como de los participantes involucrados y la práctica de estos dentro de sus comunidades disciplinarias. Además, tiene una cierta duración temporal y el desarrollo del discurso emergente depende de los intereses de los participantes en el proceso, incluso para incorporar nuevos practicantes. Esto último puede conducir a la configuración de comunidades interdisciplinarias mayores.

#### 4.3.2. *Discurso-para-nosotros*

La noción de discurso-para-nosotros está inspirada en las nociones de discurso-para-otros y discurso-para-uno-mismo desarrolladas por Sfard (2008) para distinguir la intención comunicacional que motiva las acciones de un aprendiz al iniciarse en nuevas prácticas discursivas. Un nuevo discurso para un aprendiz es primeramente visto como un discurso que debe ser usado con el propósito de una buena comunicación con los practicantes expertos; es decir, un discurso-para-otros. El ideal del aprendizaje es que este discurso finalmente se vuelva para el aprendiz un discurso-para-uno-mismo; uno con el que se compromete por su propia voluntad a resolver problemas que el mismo se plantea. A diferencia de un proceso de aprendizaje, donde la práctica de un nuevo discurso está motivada por una necesidad de aceptación social, la motivación de los participantes de un proceso ID es la coordinación. Debido a esa necesidad social de coordinación, el interés radica en alcanzar acuerdos comunes, por lo que se establecen nuevas reglas comunicacionales; rutinas propias que los caracterizan como una comunidad discursiva emergente. Decimos, entonces, que un discurso-para-nosotros caracteriza la disposición de los participantes a no aferrarse a sus rutinas disciplinarias, al mismo tiempo que reconocen la necesidad de ellas para la formulación de nuevas narrativas, generando lazos de dependencia discursiva.

#### 4.4. ACCIONES COMOGNITIVAS EN UN PROCESO ID

Ya hemos operacionalizado un discurso disciplinario, un proceso ID y un discurso ID. Para avanzar en esta caracterización, proponemos cuatro tipos de acciones comognitivas que pueden ocurrir durante un proceso ID, las que están fundamentadas en los antecedentes teóricos descritos. Cuando hablamos de acciones comognitivas, nos referimos a acciones

comunicacionales tanto interpersonales e intrapersonales que podrían ser observadas o deducidas (en el caso intrapersonal) durante un proceso ID:

- *Acciones de intencionalidad*: “para qué servirían todos los saberes parcelarios sino para ser confrontados para formar una configuración respondiendo a nuestras demandas, a nuestras necesidades y a nuestros interrogantes cognitivos” (Morín, 1995, p. 9). Este tipo de acciones son aquellas que reúnen a los participantes para iniciar un proceso ID; son la manifestación de la necesidad de enfrentar un problema o analizar una situación considerando más de un discurso disciplinario.
- *Acciones de identidad*: “cada individuo en un grupo interdisciplinario, sea consciente o inconscientemente, trabaja típicamente desde la perspectiva de su propia disciplina” (Rhoten *et al.*, 2009, p. 96). Desde una perspectiva comognitiva, los participantes han desarrollado rutinas durante la práctica de sus discursos disciplinarios; rutinas que como sabemos caracterizan la manera en que el individuo ejecuta una tarea en un cierto contexto (Lavie *et al.*, 2019). Asimismo, cada participante actúa como un validador de su propia disciplina durante el proceso ID; introduce a los demás participantes a su discurso, ofreciendo una experiencia suficiente como para permitir la comunicación interpersonal, mientras que contribuciones más especializadas se esperan que sean realizadas por sus correspondientes practicantes (Andersen y Wagenknecht, 2013). Desde una perspectiva comognitiva decimos que un proceso ID depende de la práctica disciplinaria de cada uno de los participantes. Sin embargo, estas prácticas están al servicio de los objetivos que ellos mismos se plantean y reformulan de manera conjunta, lo que conduce al siguiente conjunto de acciones.
- *Acciones de colectivización*: “Una comunicación e interacción continuas fomentan el aprendizaje mutuo y la interdependencia, expandiendo las identidades individuales a la identidad grupal” (Klein, 2014, p. 11). A pesar de la tensión generada a partir de las diferentes identidades, los participantes deben priorizar los objetivos planteados por el colectivo. Las acciones de colectivización son aquellas en las que los participantes formulan metas comunes, lo que además conduce a que cada participante cumpla un rol dentro de esta comunidad en desarrollo.
- *Acciones de integración*: “cuando integración e interacción se vuelve proactiva, el límite entre multidisciplinaria e interdisciplinaria es cruzado” (Klein, 2010, p. 18). La integración es la configuración de un terreno común en torno a los propósitos y proyectos acordados por los participantes (Piso, 2015). Desde una perspectiva comognitiva, hablamos de acciones de integración para referirnos a aquellas acciones comognitivas que conducen a la emergencia de nuevas rutinas discursivas; es decir, formas de resolver tareas que no son posibles considerando únicamente sus rutinas disciplinarias. Estas rutinas conducirán a los participantes a la formulación y validación de nuevas narrativas y, por lo tanto, una nueva forma de comunicación, o bien, la emergencia de un discurso ID.

En un proceso ID, las acciones comognitivas no tienen un orden secuencial, pero es más probable que comience con una acción de intencionalidad. Se trata de una situación o problema que convoca a los participantes, pero que sufrirá modificaciones a medida que estos determinen sus propios objetivos, en virtud de sus propias experiencias e intereses –



acciones de colectivización—. La figura 1 es una esquematización de un proceso ID a partir de la relación entre las acciones comognitivas, el discurso ID emergente y a los discursos disciplinarios que los participantes del proceso ponen en juego (siendo por lo menos dos diferentes, los que son distinguidos como Dn). En esta esquematización se puede observar que, mientras las acciones de identidad son aquellas en las que los participantes actúan siguiendo sus propias rutinas disciplinarias, las acciones de integración y de colectivización son manifestaciones de la necesidad de coordinación y determinan el carácter de discurso-para-nosotros del discurso ID emergente. En general, es la interdependencia entre estas acciones, así como las rutinas de los discursos disciplinarios de los participantes lo que caracterizará cada proceso ID.

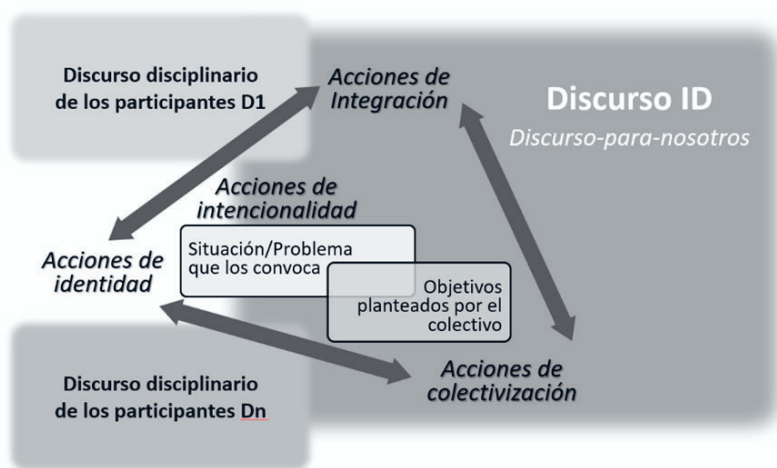


Figura 1. Esquematización de un proceso ID.

Si bien todas estas acciones serían posibles de identificar durante la interacción de participantes de un proceso ID, una mayor precisión y caracterización de éstas depende de la recolección de datos empíricos, especialmente de las acciones de integración. Como lo señalamos en la revisión de antecedentes, el término integración es utilizado especialmente para describir el propósito de la interdisciplinariedad, y los desafíos que ello implica para la coordinación de los especialistas a partir de sus diferentes disciplinas. Por ello, al analizar las interacciones entre los participantes de un proceso ID, podemos categorizar como acciones de integración a aquellas acciones comognitivas realizadas por los individuos que conducen a establecer nuevas rutinas discursivas para enfrentar nuevas situaciones tarea, propias del proceso ID y que permiten alcanzar los objetivos planteados por el colectivo.



## 5. REFLEXIONES FINALES

En este ensayo hemos propuesto una base teórica que puede ser útil para las reflexiones asociadas a la incorporación de experiencias interdisciplinarias en la formación profesional. Para ello, hemos recurrido a diferentes aproximaciones encontradas en la literatura en las cuales se describen las condiciones y características de la interdisciplinariedad en contextos profesionales, la que está caracterizada especialmente por el trabajo colaborativo entre especialistas de diferentes disciplinas. Para establecer dichas bases teóricas, recurrimos a la Teoría Comognitiva, que considera un enfoque comunicacional y de rutinización sobre el desarrollo de la humanidad y del individuo. A partir de la premisa de la naturaleza social del ser humano, se definió disciplina como un discurso que ha sido históricamente establecido y cuyos practicantes han desarrollado rutinas discursivas con las cuales enfrentar una nueva situación tarea de una forma distintiva a otras prácticas discursivas. Además, un proceso ID es aquel que describe la emergencia de un discurso ID, lo que implica la emergencia de nuevas rutinas discursivas para actuar ante nuevas situaciones tareas, propias de la práctica discursiva ID emergente.

Consideramos que la Teoría Comognitiva que, si bien pertenece a la didáctica de la matemática, ofrece los cimientos para reflexionar sobre otras formas de comunicación o discurso disciplinarios más allá de la matemática propiamente tal. Por ello, investigaciones en interdisciplinariedad, STEM, STEAM, e incluso, modelamiento matemático, pueden encontrar cimientos en esta teoría para generar historias útiles en términos de la emergencia de discursos en aquellos escenarios donde practicantes de diferentes comunidades se reúnen en torno a un objetivo común.

La discusión sobre la incorporación de experiencias educativas interdisciplinarias en la formación profesional está directamente asociado a las nuevas demandas de la sociedad actual, que exigen cambios en los actuales modelos educativos, cuyo énfasis sigue siendo la transferencia de conocimiento (Scott, 2015). “La tensión permanente entre erudición y los saberes prácticos es un signo permanente de todos los planes de estudio” (Díaz-Barriga, 2005, p. 27). Debido al actual escenario digital, ha cambiado el acceso al conocimiento y la información, por lo que las actuales tendencias educativas, tanto en Chile como a nivel internacional, apelan por temáticas como transferencia de tecnológica, innovación y emprendimiento, con énfasis en la resolución de problemas, el modelamiento matemático y científico, el pensamiento crítico y la colaboración (Brown y Bogiages, 2019; CORFO, 2018; Figueroa *et al.*, 2020; OECD, 2017).

Ello demanda cuestionarnos qué entendemos por aprendizaje en este nivel educativo e, incluso, por sujeto que aprende. Andersen y Wagenknecht (2013) abogan por un cambio en la concepción del sujeto conocedor, donde el conocimiento no está en manos de un único individuo, sino que es compartido entre los diferentes integrantes de un grupo. A partir de ello, afirmamos que el sujeto que aprende también puede ser concebido como un grupo que aprende, que se coordina y genera lazos de dependencia discursiva. Bajo esta perspectiva, toma relevancia aquello que un grupo de estudiantes es capaz de desarrollar de manera conjunta –ese discurso emergente a partir de la comunicación interpersonal–, por sobre el desarrollo del discurso del individuo; una perspectiva que modifica los propósitos evaluativos cuando el énfasis es la interdisciplinariedad y la creación colaborativa.

Cerramos este ensayo señalando que las instituciones de educación superior deben aprovechar su carácter multidisciplinario para promover experiencias educativas en las

cuales los futuros profesionales sean parte de un proceso ID en el que deban interactuar con estudiantes de diferentes carreras y facultades, viviendo los desafíos de la coordinación en la comunicación interpersonal y poniendo a prueba sus propias prácticas disciplinarias. En otras palabras, el valor de la interdisciplinariedad en una formación profesional debe apuntar a que los estudiantes se enfrenten a desafíos fuera de la práctica regular de su área de especialización, para dialogar, reflexionar y crear de manera colaborativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, H. & Wagenknecht, S. (2013). Epistemic dependence in interdisciplinary groups. *Synthese*, 190(11), 1881–1898. <https://doi.org/10.1007/s11229-012-0172-1>
- Cairns, R., Hielscher, S. y Light, A. (2020). Collaboration, creativity, conflict and chaos: doing interdisciplinary sustainability research. *Sustain Sci*, 15, 1711–1721. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00784-z>
- CORFO. (2018). *Plan Estratégico – Ciencia e Innovación 2030: Bases*. CORFO. Recuperado el 28 de agosto de 2022 desde [https://www.corfo.cl/sites/cpp/convocatorias/implementacion\\_plan\\_estrategico\\_ciencia\\_e\\_innovacion\\_2030](https://www.corfo.cl/sites/cpp/convocatorias/implementacion_plan_estrategico_ciencia_e_innovacion_2030)
- Boix, V., Lamont, M. & Sato, K. (2015). Shared Cognitive–Emotional–Interactional Platforms. *Science, Technology, & Human Values*, 41(4), 571–612. <https://doi.org/10.1177/0162243915614103>
- Boon, M. y Van Baalen, S. (2019). Epistemology for interdisciplinary research – shifting philosophical paradigms of science. *European Journal for Philosophy of Science*, 9(16), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s13194-018-0242-4>
- Brown, R. E. y Bogiages, C. A. (2019). Professional Development Through STEM Integration: How Early Career Math and Science Teachers Respond to Experiencing Integrated STEM Tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 111–128. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9863-x>
- Díaz-Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 27(108), 9–30.
- Figueroa, I., Pezoa, E., Elías, M. y Díaz, T. (2020). Habilidades de Pensamiento Científico: Una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación inicial docente. *Revista de estudio y experiencias en educación* 19(41), 257–273. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941figueroa14>
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge & the discourse on language* (traducción del francés al inglés de A. M. Sheridan). Pantheon Books.
- Holbrook, J. B. (2013). What is interdisciplinary communication? Reflections on the very idea of disciplinary integration. *Synthese*, 190(11), 1865–1879. <https://doi.org/10.1007/s11229-012-0179-7>
- Huinchahue, J. y Vilches, K. (2019). Interdisciplinarity, Mathematical Modelling, and Poincaré's work: Comparing conceptions about knowledge construction. *Journal of Physics: Conference Series*, 1160, 1–8. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1160/1/012009>
- Klein, J. T. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. En Frodeman, R., Klein, J. T. y Mitcham, C. (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (2da edición, pp. 15–30). Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.001.0001>
- \_\_\_\_\_. (2014). Communication and Collaboration in Interdisciplinary Research. En M. O'Rourke, S. Crowley, S. D. Eigenbrode & J. D. Wulfhorst (Eds.), *Enhancing Communication & Collaboration in Interdisciplinary Research* (pp. 11–30). SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483352947>
- Laursen, B. (2018). What is collaborative, interdisciplinary reasoning? The heart of interdisciplinary team science. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 21, 75–106.

- Lavie, I., Steiner, A. & Sfard, A. (2019). Routines we live by: From ritual to exploration. *Educational Studies in Mathematics*, 101, 153–176. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-018-9817-4>
- Maab, J., O'Meara, N., Johnson, P. y O'Donoghue, J. (2018). *Mathematical Modelling for teachers: A practical guide to aplicable mathematics education*. Springer.
- Morín, E. (1995). Sobre interdisciplinariedad. *Revista Complejidad*, 0. Recuperado el 28 de agosto de 2022 desde <https://pensamientocomplejo.org/?mdocs-file=307>
- \_\_\_\_\_. (2005). *Introducción al pensamiento complejo* (Marcelo Packman, trad. Gedisa. Obra original publicada en 1990).
- OECD. (2017). *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264273351-en>
- Piaget, J. (1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Editorial Nacional.
- Piso, Z. (2015). Integration, language, and practice: Wittgenstein and interdisciplinary Communication. *Issues in interdisciplinary studies*, 33, 14–38. [https://interdisciplinarystudies.org/docs/Vol33\\_2015/02\\_Vol\\_33\\_pp\\_14-38.pdf](https://interdisciplinarystudies.org/docs/Vol33_2015/02_Vol_33_pp_14-38.pdf)
- Rhoten, D., O'Connor, E. & Hackett, E. (2009). The act of collaborative creation and the art of integrative creativity: originality, disciplinarity and interdisciplinarity. *Thesis Eleven*, 96(1), 83–108. <https://doi.org/10.1177/0725513608099121>
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge University Press.
- Saxe, G. B. y Esmonde, I. (2005). Studying Cognition in Flux: A Historical Treatment of Fu in the Shifting Structure of Oksapmin Mathematics. *Mind, Culture, and Activity*, (12)3–4, 171–225. <http://doi.org/10.1080/10749039.2005.9677810>
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesitan en el siglo XXI? *Investigación y Perspectivas en Educación*, 14. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa)
- Sfard, A. (2008). Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499944>
- \_\_\_\_\_. (2012). Introduction: Developing mathematical discourse –Some insights from communicational research. *International Journal of Educational Research*, 51–52, 1–9. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.013>
- \_\_\_\_\_. (2015). Participationist discourse on Mathematics learning. En Denis Butlen et al. (Eds.), *Rôles et places de la didactique el des didacticiens des mathématiques dans la société et le système éducatif* (pp. 76–96). La Pensée Sauvage Éditions.
- Van Hartesveldt, C. J. (2016) Integrative Graduate Education and Research. En W. Bainbridge, M. Roco (eds), *Handbook of Science and Technology Convergence* (pp. 1045–1058). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07052-0\\_61](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07052-0_61)
- Venegas-Thayer, M. A. (2019). Integration from a Commognitive Perspective: An Experience with Mathematics and Music Students. En B. Doig, J. Williams, D. Swanson, R. Borromeo, P. Drake (Eds.), *Interdisciplinary Mathematics Education: The state of the Art and Beyond* (pp. 35–49). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11066-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11066-6_4)
- \_\_\_\_\_. (2020). *Procesos Interdisciplinarios desde una perspectiva comognitiva: un grupo de discusión con estudiantes de matemática y música* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. <https://catalogo.pucv.cl/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=432621>
- Vygotsky, L. S. (1978). Basic Theory and Data. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Eds.), *Mind in Society: The development of higher psychological processes* (pp. 19-75). Harvard University Press.
- Wallis, S. E. (2019). The missing piece of the integrative studies puzzle. *Interdisciplinary Science Reviews*, 44(3-4), 402–429. <https://doi.org/10.1080/03080188.2019.1680145>
- Wiener, N. (1954/1968). *Cibernética e sociedade: O uso Humano de seres humanos* (2a edición, traducción inglés-portugués J.P. Paes). Editora Cultrix.

Williams, J. y Roth, W.-M. (2019). Theoretical Perspectives on Interdisciplinary Mathematics Education. En B. Doig, J. Williams, D. Swanson, R. Borromeo, P. Drake (Eds.), *Interdisciplinary Mathematics Education: The state of the Art and Beyond* (pp. 13–34). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11066-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11066-6_3)

Williams, J., Roth, W.-M., Swanson, D., Doig, B., Groves, S., Omuvwie, M., Borromeo, R. y Mousoulides, N. (2016). *Interdisciplinary mathematics education: State of the art*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-42267-1>

Wittgenstein, L. (1986). *Philosophical Investigation*. Basil Blackwell.

INVESTIGACIONES

## El conocimiento lingüístico en la enseñanza de la lengua materna: un análisis de las bases curriculares<sup>1</sup>

Linguistic knowledge in the teaching of the first language:  
an analysis of the curricular bases

*Manuel Rubio-Manríquez<sup>a</sup>*  
*Patricio Moya-Muñoz<sup>a</sup>*

<sup>a</sup>Universidad de Santiago de Chile, Chile.  
manuel.rubio@usach.cl, patricio.moya@usach.cl

### RESUMEN

La presente investigación busca describir el contenido lingüístico y las habilidades comunicativas con que dicho contenido se relaciona de acuerdo con lo señalado en las Bases Curriculares actualmente vigentes en el sistema educacional chileno. A través de la técnica del análisis de contenido, se analizaron las bases curriculares de séptimo básico a segundo medio y las de tercero y cuarto medio. Los resultados arrojaron una clara predominancia de los contenidos asociados a la lingüística del texto (estructura textual, coherencia, cohesión) y a la psicolingüística (procesos de comprensión y producción textual) en todos los ejes en los que se articulan las bases. Los resultados son congruentes con la adopción del giro discursivo que ha adoptado la enseñanza de la lengua materna, aunque se relega el conocimiento gramatical como un saber ya dado que debe ser solamente aplicado en el desarrollo textual.

*Palabras clave:* educación lingüística, competencia comunicativa, desarrollo de la lengua materna, bases curriculares.

### ABSTRACT

The present research seeks to describe the linguistic content and the communicative skills to which this content is related according to what is indicated in the Curricular Bases currently in force in the Chilean educational system. Through the technique of content analysis, the curricular bases from seventh grade to second grade and those of third and fourth grade were analyzed. The results showed a clear predominance of contents associated with text linguistics (textual structure, coherence, cohesion) and psycholinguistics (comprehension and textual production processes) in all the axes in which the bases are articulated. The results are congruent with the adoption of the discursive turn that the teaching of the first language has adopted, although grammatical knowledge is relegated as a given knowledge that should only be applied in textual development.

*Keywords:* educational linguistics, communicative competence, first language development, curricular bases.

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del Proyecto POSTDOC-DICYT, Código 031951RM\_POSTDOC de la Universidad de Santiago de Chile, Usach.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las bases curriculares corresponden a un marco regulatorio que explicita el quehacer formativo de la escuela en cada una de las áreas que componen el plan de estudio. En concreto, en este documento se especifican enfoques y objetivos de aprendizaje organizados por asignatura y nivel, los que describen desempeños esperados en torno a los cuales se deben configurar las situaciones de aprendizaje a nivel de aula. Desde una visión crítica, se ha planteado que el currículum nacional se inscribe en una lógica técnico-gerencial tendiente a la homogeneización (Assael *et al.*, 2018; Falabella, 2015). En efecto, el diseño curricular a nivel nacional implica la selección de ciertos contenidos, habilidades y actitudes teniendo como referencia una imagen deseable de la sociedad y del individuo inserto en ella. En ese sentido, la construcción curricular implica una toma de posición que, explícita o implícitamente, se refleja en los instrumentos curriculares concretos, como las bases o los programas de estudio. En Chile, el posicionamiento desde el cual se han diseñado e implementado las reformas curriculares a partir de los años noventa es el heredado de la dictadura cívico-militar. De hecho, tales reformas se han realizado sin transformar la estructura del sistema escolar, acentuando la desigualdad y la segregación (Moreno-Doña y Gamboa Jiménez, 2014; Falabella, 2015; Oliva, 2010; Slachevsky Aguilera, 2015).

En el caso del currículum relacionado con la enseñanza de la lengua materna, un aspecto relevante es el contenido seleccionado y su relación con la lingüística y la literatura. Mientras algunos siguen utilizando el concepto de transposición didáctica, surgido en el campo de la didáctica de las matemáticas (Chevalard, 1997); otros lo cuestionan, pues implica un posicionamiento aplicacionista que tiene como foco la disciplina, en desmedro del empoderamiento comunicativo de los sujetos (Bronckart, 2010). En este sentido, se postula que el foco de la enseñanza de la lengua materna en la escuela debe ser el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, los cuales se conciben como usuarios de la lengua que requieren ampliar sus posibilidades de utilizarla en diferentes contextos y con diferentes propósitos. En esta línea, se conciben la lingüística y la literatura como disciplinas de referencia que el docente debe tener en cuenta al momento de configurar, poner en práctica y evaluar situaciones de aprendizaje lógica y psicológicamente significativas para que sus estudiantes produzcan, comprendan y reflexionen sobre diversas producciones textuales propias y ajenas.

Las bases curriculares adoptan el enfoque comunicativo. Eso implica que se concibe el aprendizaje de la competencia comunicativa como un espiral, es decir, se apunta a una serie de habilidades y se vuelve reiteradamente a cada una de ellas, pero considerando cada vez un nivel de profundidad mayor. En efecto, este documento plantea que el tratamiento de la lengua materna está orientado a la comprensión y producción de textos orales y escritos cada vez más complejos. Los criterios que aportan complejidad a dichos textos, entre otros, se refieren a la configuración sintáctica, la selección léxica, la extensión, la estructuración y el contenido temático. No obstante, el enmarcamiento de estas bases curriculares en políticas públicas centradas en la subsidiariedad, la regulación a través del mercado, la subvención a la demanda y en lo que se ha denominado la Nueva Gestión Pública, basada en una lógica gerencial (Falabella, 2015; Slachevsky Aguilera, 2015), tienden a desnaturalizarlas como un instrumento curricular orientador del quehacer en aula. De hecho, Falabella (2015) sostiene que ha habido un cambio en el *ethos* de la escuela, el cual se ha profundizado debido a que el estado asume un rol evaluador orientado al

diseño de políticas compensatorias. En consecuencia, es posible suponer que los sistemas de evaluación del desempeño de los estudiantes, con los cuales se jerarquizan a las escuelas, inciden en el desarrollo del currículum en aula, abordando aquellas habilidades privilegiadas por dichos sistemas y dejando de lado otras difícil de medir a nivel masivo.

En general, las reformas del currículum chileno han sido analizadas desde perspectivas sociopolíticas y prácticamente no existen investigaciones que analicen las propuestas curriculares oficiales en torno a la enseñanza de la lengua materna desde un punto de vista disciplinar. En dicha línea, se encuentran los estudios de Espinoza y Concha (2015) y Cisternas, Henríquez y Osorio (2017) centrados en el currículum de enseñanza básica. Espinoza y Concha (2015) abordan el aprendizaje de la escritura en enseñanza básica. Al respecto, sostienen que el currículum está centrado en los objetivos más que en orientar la realización de estos a nivel de aula. Dichos objetivos están formulados en forma asimétrica diferenciándose entre sí por el grado de detalle que contienen. Desde esta perspectiva, si bien se concibe la producción escrita como una actividad compleja orquestada por el escritor, faltan indicaciones en torno a cómo promover la reflexión sobre el uso de la lengua, pues no se evidencian elementos que orienten a los docentes en torno al desarrollo de la metacognición, la conciencia metalingüística y el conocimiento sobre los géneros discursivos (Espinoza y Concha, 2015). Por su parte, Cisternas *et al.* (2017) analizan el eje de comunicación oral en los programas del segundo ciclo básico, concluyendo que los objetivos formulados en estos presentan poca sistematicidad. En concreto, se desatienden tanto los contenidos como el tratamiento de la comunicación oral y la progresión que estos debieran tener a medida que se avanza en la escolaridad. Desde el análisis efectuado, los programas carecerían de una propuesta didáctica integral, puesto que se enfocan básicamente en el texto expositivo, y no orientarían el trabajo de los docentes en aula (Cisternas *et al.*, 2017).

Asimismo, considerando publicaciones desde el 2017 en adelante, las investigaciones que abordan la lengua materna en la escuela tienden a centrarse en la educación básica, abordando diferentes aspectos, tales como, el desarrollo sintáctico en textos escritos (Bañales *et al.*, 2018; Rubio, 2019, 2020; Díaz Oyarce, 2019), el dominio del código escrito (Alegría Ugarte y Díaz Agüero, 2017), la estructura discursiva (Aravena *et al.*, 2016), el nivel de comprensión lectora (Figueroa Sepúlveda y Tobías Martínez, 2018; Núñez-Valdés *et al.*, 2019; Rodríguez-Fuentes *et al.*, 2017) y factores que inciden en la comprensión lectora (Vega Rodríguez *et al.*, 2017; Rifo *et al.*, 2018).

En el caso de la enseñanza media, en dicho período, tales investigaciones son escasas y se orientan a diferentes competencias, tales como, la comprensión lectora (Cabrera y Caruman, 2018) y la conexión en el discurso oral (Cisternas *et al.*, 2017).

Congruentemente, el propósito de esta investigación es describir el contenido lingüístico y las habilidades comunicativas con que dicho contenido se relaciona de acuerdo con lo señalado en las Bases Curriculares actualmente vigentes (Decretos Supremos de Educación N° 614/2013 y el N° 369/2015 para los niveles entre 7° básico y 2° medio y Decreto Supremo de Educación N° 193/2019 para 3° y 4° de enseñanza media) a través del análisis de los objetivos de aprendizaje. Dicho análisis es relevante, pues apunta a destacar los desafíos que implica potenciar la competencia comunicativa del alumnado considerando el saber especializado. Como marco de referencia, se apunta a describir la complejidad creciente del tipo de alumnado que la escuela atiende con el fin de generar una reflexión que, partiendo desde lo disciplinar, se proyecte en términos de la configuración de una didáctica de la lengua que asuma la complejidad social y cultural en que se insertan los sujetos que aprenden.



## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LOS SUJETOS JUVENILES Y LA ESCUELA

Existe un relativo consenso en las investigaciones sobre juventud de que el proceso de globalización y el modelo neoliberal no solo son fenómenos que se expresan a nivel económico y financiero, sino que han modificado las pautas de significación y relación entre los sujetos. En otras palabras, el *ethos* cultural de la sociedad chilena habría cambiado, impactando en aspectos tales como la concepción del tiempo, la vivencia del ocio y la configuración del espacio social, transformando, al mismo tiempo, las dinámicas de inclusión y exclusión de diferentes grupos sociales (Feixa, 2018; Ganter Solís *et al.*, 2018).

Dentro de este contexto, las investigaciones especializadas han cuestionado una visión esencialista de la juventud, visión que tiende a comprender y analizar a los jóvenes como si estos fueran un grupo homogéneo y socialmente funcional, caracterizado por la inmadurez, cuyas tareas de desarrollo son, fundamentalmente, la preparación para incorporarse al mundo del trabajo y la conformación de una familia propia (Duarte Quapper, 2018). Frente a esta visión, se plantea la opción de hablar de *juventudes*, una categoría plural que puede dar cuenta de las vivencias de los jóvenes y sus transformaciones condicionadas por factores sociales, tales como, el nivel socioeconómico, el género, la etnia, la localización geográfica, el acceso a bienes culturales y su identificación y pertenencia a diversos grupos (Bravo Viveros, 2018; Duarte Quapper, 2018). Dichos factores sociales inciden en la conformación de identidades y en los modos de entender el ser joven.

No obstante, a pesar de que es necesario considerar que hay diversas trayectorias que experimentan los jóvenes de acuerdo con las características de su inserción social y los sistemas de poder que los afectan, son parte de un colectivo condicionado por ciertos rasgos culturales que, en mayor o menor medida, influyen en su construcción de un proyecto de vida y la configuración de una identidad propia. Al respecto, se ha enfatizado la tensión entre, por un lado, la pérdida de referentes antropológicos y éticos y, por otro, la incertidumbre, paradojas y precarización de la situación actual (Ganter Solís *et al.* 2018; Feixa, 2018; Neut Aguayo *et al.*, 2019). En dicho contexto, Ganter Solís *et al.* (2018) constatan lo que denominan “la estetización del yo”, en la cual los objetos se cargan de significados vinculados con la identidad y la relación con los otros. En este sentido, más que el ser o el tener, importaría el parecer. Dicha “estetización del yo”, en un ambiente marcado por el consumo, requiere de una serie de inversiones en diversos planos para lograr la estética que se busca producir y comunicar como marca de individualidad. Esto ha llevado a Feixa (2018) a sostener que los jóvenes actuales serían parte de una generación desencantada enfocada en el hedonismo del consumo. No obstante, Ganter Solís *et al.* (2018) postulan que los jóvenes viven en la contradicción que significa la reproducción de los patrones de la cultura hegemónica y, al mismo tiempo, cuestionarlos.

Otro rasgo relativamente común en los diversos grupos juveniles es su desconfianza en las instituciones, especialmente del Estado. Por un lado, se verifica un rechazo y falta de credibilidad en ellas y, por otro, la experimentación de un proceso de politización vinculado a causas sociales (Álvarez-Valdés y Garcés-Sotomayor, 2017). En esta línea, el uso de internet y la participación en redes virtuales han ido

transformando los modos en que se expresa la participación política y social de los jóvenes (Palenzuela Fundora, 2018).

En definitiva, los jóvenes, al constituir un colectivo heterogéneo, difieren por el cuestionamiento a la institucionalidad, la integración de lo social en sus vivencias, el grado de inclusión, el optimismo en el futuro, los niveles de individuación, su valoración de la familia, el consumo de drogas, el uso del tiempo libre, el acceso a las tecnologías, la conformación de una perspectiva de género, entre muchos otros factores. De todos modos, pareciera ser que un elemento en común es el configurar a las redes sociales virtuales como un lugar de encuentro, socialización y participación (Palenzuela Fundora, 2018).

Dentro de dicho marco sociocultural, la escuela ha sido cuestionada como la institución privilegiada en la configuración de la subjetividad y la formación de pautas de relacionamiento social (Neut Aguayo *et al.*, 2019). Dicho cuestionamiento no solo se limita a la carencia de las condiciones materiales para la realización de su quehacer, sino también a la pérdida de su rol socializador y valoración social. Una de las críticas fundamentales se orienta a que, en ella, se expresa una visión fragmentaria y monolítica del estudiantado y de sus potencialidades. Al parecer la escuela, desde una perspectiva adultocéntrica, concebiría a los educandos como entes pasivos, incompletos e incapaces de tomar decisiones, por lo cual deviene en un espacio ajeno, alienante, pues coarta las posibilidades de expresión, reconocimiento y participación efectiva (Neut Aguayo *et al.*, 2019; Duarte Quapper, 2018).

Congruente con lo anterior, los estudiantes valoran la escuela superponiendo diferentes lógicas, desde lo estrictamente instrumental a lo relacional, pasando por el impacto que ella tiene en el desarrollo personal (Neut Aguayo *et al.*, 2019). Según Escobar González y Pezo Hoces (2019), el espacio escolar se caracteriza por un desencuentro y conflicto entre la cultura juvenil y la cultura escolar, pues la escuela no promueve una participación auténtica, sino que una participación simulada, acotada, controlada y reducida a ciertos momentos e instancias.

Si bien muchos jóvenes se perciben como una generación cómoda, manifiestan la expectativa de alcanzar mayores niveles educativos, puesto que son relativamente conscientes de la devaluación de la certificación de los estudios escolares (Álvarez-Valdés y Garcés-Sotomayor, 2017).

Aparte de la pluralización de sentidos que los jóvenes construyen sobre la escuela, es necesario considerar el alto nivel de segregación que caracteriza el sistema escolar chileno, el cual separa y opone a grupos de jóvenes debido a su nivel socioeconómico y rendimiento académico. En efecto, Según Bellei (2013), el sistema escolar chileno es uno con los menores índices de inclusión social. No obstante, las políticas públicas se asientan sobre un nivel de competencia que excluye y margina a importantes sectores de la sociedad.

Obviamente, la segregación social y académica afecta el nivel de logros de los estudiantes, el clima de aula, la disciplina escolar, la disponibilidad de recursos, las expectativas del docente y el nivel de dificultad para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Según Bellei (2013), las consecuencias de dicha segregación se registran en tres dimensiones, a saber, a) el empobrecimiento de la experiencia formativa de los estudiantes, b) la disminución de logros educacionales de los grupos vulnerables y c) la dificultad de mejoramiento de la calidad educacional.

## 2.2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN UN CONTEXTO SOCIOCULTURAL COMPLEJO

A principios de la década de 1970, una serie de investigaciones comenzó a cuestionar la utilidad de los conceptos planteados en el seno de la gramática generativa: *competencia lingüística*, *hablante-oyente ideal* y *comunidad de habla homogénea*. La crítica, proveniente principalmente desde la sociolingüística, la etnografía de la comunicación y la pragmática, se basa en el siguiente postulado: “tales concepciones no tienen en cuenta los factores socioculturales que influyen en el uso lingüístico y comunicativo de las personas” (Lomas, 2015, p. 20), en otras palabras, no se considera el *giro discursivo* que adoptó la Lingüística en dicho momento. En una primera definición, Dell Hymes (1971, citado por Lomas, 2015) postuló que no sería pertinente hablar de *competencia lingüística*, en el sentido otorgado por Chomsky, sino que es necesario referirse a lo que él denomina *competencia comunicativa*, es decir, un saber que permite identificar “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, y en qué forma”. De esta manera, no bastaría con saber articular correctamente oraciones, sino también saber usarlas en contextos concretos de comunicación y evaluar si socialmente son apropiadas (Lomas, 2015).

Esta concepción inicial de competencia comunicativa resulta fundamental para entender los *enfoques comunicativos* en la enseñanza de lenguas que rompieron con una tradición anclada en la memorización y repetición de estructuras gramaticales sin considerar contextos reales de comunicación (Bronckart, 2010; Tusón, 1996), en otras palabras, enfoques formales versus enfoques funcionales. Según estos enfoques, si bien el aprendizaje de una lengua debe considerar la adquisición de reglas gramaticales y vocabulario, es incluso más importante una apropiación funcional de los conocimientos que permiten un uso eficaz y adecuado en diferentes instancias de comunicación. Aunque, como bien señala Lomas (2015), el enfoque comunicativo es lo que impera en los currículos de enseñanza de lengua materna tanto en España como en Latinoamérica desde comienzos y mediados de la década de 1990, existe una discordancia entre lo que se dice y se hace en la práctica educativa, en la medida en que

Es innegable que el aprendizaje lingüístico y literario en las aulas se sigue orientando en exceso al conocimiento académico, con frecuencia efímero, de una retahíla de conceptos gramaticales y de hechos literarios cuyo sentido a los ojos del alumnado comienza y concluye en su utilidad para superar con fortuna los obstáculos académicos (Lomas, 2015, p. 27).

Al menos cuatro son las competencias que se conjugan para delinear la competencia comunicativa (Lomas, 1999; Martínez *et al.*, 2015):

- a. Competencia lingüística: se refiere a una capacidad innata sobre el conocimiento del código de la lengua y sus variedades. También se puede encontrar bajo el rótulo de competencia gramatical.
- b. Competencia sociolingüística: se refiere a la capacidad de adecuación al contexto comunicativo, es decir, a usar apropiadamente la lengua.
- c. Competencia textual o discursiva: se refiere a la capacidad de producción y comprensión de diferentes tipos de textos.
- d. Competencia estratégica: se refiere a la capacidad para regular la interacción.

A estas competencias básicas, se les suelen integrar dos más:

- e. Competencia mediática e hipertextual: se refiere a los conocimientos y destrezas en el uso y en la interpretación crítica de los lenguajes y de los mensajes audiovisuales y multimedia.
- f. Competencia literaria: se refiere a los conocimientos, hábitos y actitudes que favorecen la lectura, la escritura y el disfrute de los textos literarios o de intención literaria.

El desarrollo de la competencia comunicativa se realiza a través de géneros discursivos (Arbusti, 2016; Bronckart, 2010, 2015; Dolz y Gagnon, 2010; Schneuwly y Dolz, 1997; Zayas, 2012), es decir, maneras de producir discursos de acuerdo con las esferas de la actividad humana (Bajtín, 1982). De esta manera, y desde una perspectiva didáctica, se espera que el docente sea capaz de identificar cuáles serán los géneros más pertinentes de manejar por quien esté aprendiendo la lengua para, posteriormente, poner a su disposición un abanico de ejemplos de los modelos escogidos; finalmente, debe desarrollar actividades que conduzcan a un mejor dominio de ellos (Bronckart, 2015). En otras palabras, debe establecer una progresión pedagógica del género (García-Azkoaga y Manterola, 2016).

Sin embargo, en la enseñanza escolar, el desarrollo de la competencia comunicativa no ha estado exenta de dificultades. Por un lado, en ciertos contextos si bien se trabaja a partir de géneros, no se considera el sistema lingüístico subyacente a cualquier actividad de lenguaje, es decir, no se considera que la reflexión gramatical pueda jugar un papel determinante al momento del desarrollar dicha competencia (Riestra, 2001; Bronckart, 2015). Por otro, las prácticas discursivas escogidas no se articulan en función de los propios sujetos, tal como puntualiza Bombini (2015, p. 18):

[la interpretación del enfoque comunicativo en las escuelas] ha supuesto un horizonte ‘estrecho’ para abordar las relaciones entre lenguaje y uso, lenguaje y contexto y lenguaje y escuela, porque han creado una visión de la lengua que no muestra la riqueza y complejidad de la comunicación, es de carácter descriptivo con una notable ausencia de una perspectiva social y cultural que considere las prácticas habituales de los sujetos en su medio social y dentro de la escuela.

En la misma línea, Bronckart (2015) indica que, si bien la articulación curricular de la enseñanza de la lengua ha mutado positivamente hacia el desarrollo de géneros tanto argumentativos como descriptivos y narrativos, esta decisión descansa en propuestas teóricas (Adam, 1992), más que en un conocimiento empírico sobre el uso discursivo de los jóvenes en la actualidad.

En este contexto, las prácticas discursivas digitales se han integrado como parte esencial de la comunicación, en la medida en que los usuarios aprovechan las posibilidades ofrecidas por el entorno tecnológico para establecer relaciones comunicativas (Herring, 2013, 2019; Moya, 2020; Yus, 2010). La descripción de estas prácticas discursivas ya no se articula en función de una dicotomía oral-escrito, sino que, como todo intercambio comunicativo, se encuentra determinado por las condiciones de producción y recepción de los mensajes (Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013; Pano Alamán, 2020). Desde esta perspectiva, a juicio de Pano Alamán (2020), gran parte de las interacciones que abundan

por la red se caracterizan por situarse cercanas al polo de la inmediatez comunicativa y dentro de la modalidad coloquial de la lengua. Por otro lado, la propuesta más extendida para la caracterización de los géneros discursivos digitales es la realizada por Herring (2007), para quien el discurso digital se encuentra bajo la influencia del medio tecnológico y la situación social. Los factores del medio tecnológico se identifican con los canales de comunicación disponibles, el tamaño y formato de los mensajes, la posibilidad de enviar mensajes anónimos, entre otros. Por su parte, los factores situacionales se refieren a la estructura de la participación, el propósito, el tópico, el tono o las normas, entre otros. Cumpliendo los rasgos de ambos niveles, existiría una caracterización acabada de cualquier género discursivo digital.

Las interacciones comunicativas que realizan los jóvenes en los entornos digitales dependen del acceso y uso de las tecnologías de la información (TICs). En Chile, Valdivia *et al.* (2019) concluyeron que los jóvenes manifiestan tener un alto nivel de acceso y uso de TICs en el contexto escolar. Las principales actividades que realizan son: de consumo (como visualizar videos) y de comunicación interpersonal, principalmente, uso de Whatsapp. En este sentido, los géneros discursivos surgidos bajo el alero de las redes sociales (Whatsapp, Instagram, Tik Tok) son los más empleados por los jóvenes en nuestro país (referencia encuesta uso de redes sociales). Lo anterior supone un espacio de oportunidades en que el desarrollo de la competencia comunicativa considere la integración de los géneros discursivos digitales más utilizados por los estudiantes. A pesar de lo anterior, tal como manifiestan Valdivia *et al.* (2019), no se debe desconocer que el uso de la tecnología por parte de los escolares se encuentra en estrecha relación con la dependencia económica de los colegios a los que pertenecen.

### 3. METODOLOGÍA

El estudio emplea la técnica del análisis de contenido, la cual es una técnica de investigación destinada a “formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28). A juicio del autor, su finalidad consiste en proporcionar conocimientos, una representación de los hechos y una guía práctica para la acción. Este tipo de análisis distingue tres tipos de unidades: de muestreo, definidas como la parte de la realidad observada; de contexto, que limitan la información contextual de las unidades de registro; y de registro, parte de la unidad de muestreo que se analizan de manera aislada.

En este sentido, en nuestra investigación cada una de las unidades se entiende de la siguiente manera:

- **Unidades de muestreo:** decretos que exponen las denominadas bases curriculares. El primero está constituido por los Decretos Supremos de Educación N° 614 (2013) y el N° 369 (2015) y se aplica desde 7° básico a 2° medio. Inicialmente en dichos documentos la asignatura se denominaba Lenguaje y Comunicación, pero posteriormente se actualizó a Lengua y Literatura. El segundo es el Decreto Supremo de Educación N° 193 (2019), en el cual la asignatura se denomina Lengua y Literatura, y expresa los aprendizajes para 3° y 4° medios. En ambos, se plantea que el enfoque de la asignatura es cultural y comunicativo; cultural en el sentido

que se orienta crear las posibilidades para que los estudiantes piensen, reflexionen e imaginen sobre diferentes culturas, sistemas de creencias, formas de vida y la construcción de la identidad; comunicativo, pues se trata que los estudiantes usen diversos textos orales y escritos para participar activa y responsablemente en situaciones reales, considerando la adecuación a la situación y el logro de ciertos propósitos.

- **Unidades de contexto:** ejes en los que se articulan las bases curriculares. Las bases curriculares que orientan la enseñanza entre 7° y 2° medio se articulan en cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación. Por parte, las bases de 3° y 4° medio se estructuran en producción de textos orales y escritos, comprensión de textos e investigación.
- **Unidades de registro:** objetivos de aprendizaje, pues en ellos se concreta el logro de una habilidad con un contenido propio de la disciplina. De esta manera, el análisis se lleva a cabo sobre estas unidades.

La primera tarea fue identificar aquellos objetivos que directa o indirectamente expresaban contenido lingüístico. Ambos investigadores leyeron cada uno de los objetivos y los clasificaron en tres niveles:

- 0: No expresa contenido lingüístico.
- 1: Parcialmente expresa contenido lingüístico.
- 2: Expresa claramente contenido lingüístico.

Posteriormente, se tomaron los objetivos clasificados con los números 1 y 2, con el fin de completar la siguiente matriz:

*Tabla 1. Matriz de análisis*

Objetivo	Transcripción literal del objetivo tal como se expresa en las Bases Curriculares
Contenido lingüístico general	Identificación del tema o temas generales expresados en el objetivo, por ejemplo, lenguaje figurado, intertextualidad, situación retórica, estrategias de comprensión lectora.
Subdisciplina lingüística 1	Clasificación del objetivo según la disciplina lingüística más destacada, por ejemplo, lingüística del texto, psicolingüística, semiótica, gramática.
Subdisciplina lingüística 2	Clasificación del objetivo según una disciplina lingüística relacionada.
Habilidad trabajada	Identificación del logro expresado en el aprendizaje y que corresponde a un saber hacer con la lengua, por ejemplo, persuadir, exponer, evaluar, comprender, ejecutar un proceso.
Comentario de la habilidad	Explicitación de la definición manifiesta o subyacente de la habilidad identificada en el objetivo, realizando inferencias guiadas por la propia formulación del objetivo.

Contenido lingüístico específico	Reconocimiento del o los contenidos concretos expresados en el objetivo, tales como, concordancia entre sujeto y predicado, correferencia léxica, coherencia, formulación de una tesis.
Contexto de aplicación del conocimiento lingüístico	Identificación del género del o los géneros discursivos expresados directamente por el objetivo de aprendizaje, por ejemplo, memes, documentales, cuentos, noticias.
Finalidad	Propósito más general al cual se orienta el logro de la habilidad y el contenido lingüístico expresados en el objetivo, por ejemplo, desarrollo de la capacidad crítica, empoderar al escritor respecto del uso estratégico de elementos intratextuales, construir cooperativamente el conocimiento.

Desde el punto de vista lingüístico, los objetivos de aprendizaje propuestos por las bases curriculares suponen una serie de contenidos disciplinares que los estudiantes deben comprender e incorporar en el contexto de la comprensión y producción de ejemplares textuales correspondientes a diversos géneros discursivos. El propósito no es abordarlo como contenido de carácter declarativo, sino que básicamente como habilidades, procedimientos, recursos que potencien la capacidad de los alumnos como usuarios competentes de la lengua. En esta línea, el tratamiento del contenido disciplinar apunta a posibilitar el logro de diferentes propósitos e incrementar la conciencia lingüística en torno a los eventuales efectos que generan un texto estratégicamente bien construido y adecuado para determinada audiencia.

La presentación de los resultados se realiza en dos grandes apartados. El primero se refiere a los niveles comprendidos desde 7° básico a 2° medio; el segundo, a 3° y 4° medios.

#### 4. RESULTADOS

##### 4.1. EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS ENTRE 7° BÁSICO Y 2° MEDIO

Las bases curriculares de 7° básico a 2° medio plantean un total de 70 objetivos que incorporan conocimiento lingüístico. En 7° básico se proponen un total de 19 objetivos, 18 en 8°, 17 en 1° medio y en 16 en 2°. Tales cantidades (un promedio de 17,5 objetivos por nivel) suponen un desafío a nivel de la concreción del currículum a nivel de aula que deben realizar los profesores. Ahora bien, al ver la distribución de objetivos por eje, se constata que la mayor cantidad se concentra en el eje de escritura (8 objetivos para 7° y 8° básicos; 7 en 1° medio y 6 en 2°). Le siguen con una cantidad equivalente los objetivos el eje de lectura y comunicación oral, cuyas cantidades varían entre 4 y 5 objetivos por nivel. En último lugar, aparece el eje de investigación, para el cual se estipulan dos objetivos en 7° y 8° básicos y un objetivo en 1° y 2° medios.

El contenido lingüístico presente en estos objetivos corresponde a un total de 10 áreas temáticas, entre las cuales destacan contenidos asociados a la lingüística del texto (59 objetivos) y la psicolingüística (29 objetivos), seguido semiótica (14 objetivos), gramática (13 objetivos), pragmática (8 objetivos), semántica (6 objetivos), ortografía (4 objetivos) y



fonética (3 objetivos). En otras palabras, el currículum se enfoca en la interacción entre el estudiantado y el texto como unidad semiótica de análisis generada mediante el despliegue de saberes de diferente orden, los cuales lo constituyen como una unidad de sentido, formal y contextualmente adecuada al logro de ciertos fines. En esta línea, los textos correspondientes a diversos géneros discursivos constituyen parte relevante de la situación de aprendizaje. Ellos son eventos comunicativos que, ya sea desde el punto de vista de la comprensión como de la producción, posibilitan el despliegue del pensamiento y la subjetividad de los interlocutores. Con la interacción del alumnado con diversos ejemplares textuales (orales, escritos o audiovisuales), se avanza en el ejercicio y enriquecimiento de la competencia y conciencia comunicativa del alumnado. La distribución de los conocimientos lingüísticos involucrados en los objetivos se puede apreciar visualmente en el Gráfico 1.

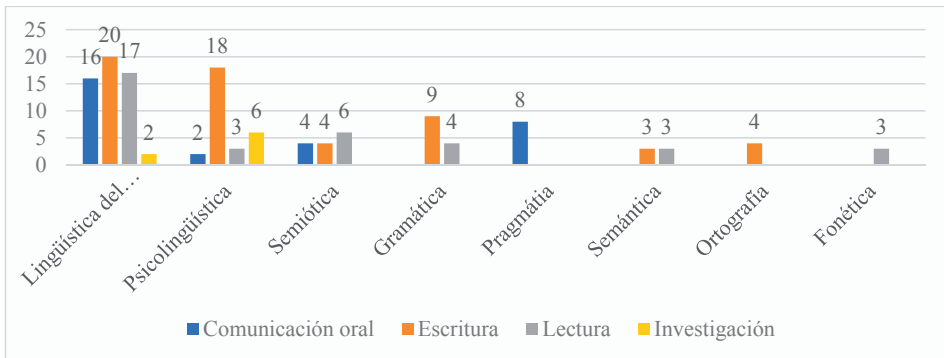


Gráfico 1. Distribución de los conocimientos lingüísticos involucrados en los objetivos de las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación por eje temático.

En el eje de lectura, se privilegian contenidos de la lingüística del texto (estructura de la narración y la argumentación, intertextualidad, mecanismos de cohesión, géneros discursivos de los medios de comunicación), semiótica (recursos multimodales), gramática (tipos de oración y modalización), psicolingüística (estrategias de comprensión lectora e identificación de la situación retórica), semántica (lenguaje figurado) y fonética (ritmo). El abordaje de estos elementos se orienta a la finalidad de desarrollar una comprensión profunda a partir de distintos elementos que configuran un texto, es decir, la comprensión como un proceso de construcción de sentido que requiere de bases en las cuales fundarse y, así, permitir el enriquecimiento de los recursos lingüísticos discursivos, la toma de postura y el desarrollo de la conciencia lingüística por parte del alumnado. Una representación gráfica del foco y habilidades del eje de lectura se encuentra en la Figura 1.

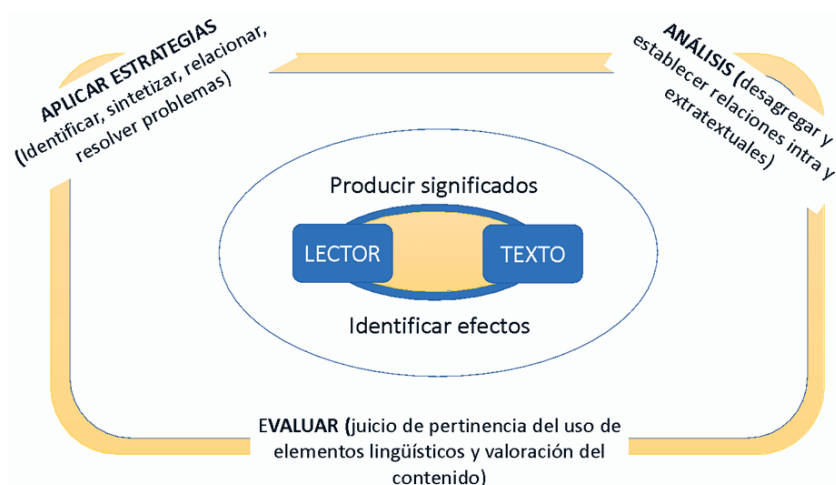


Figura 1. Habilidades de lectura propuestas en las bases curriculares de 7° básico a 2° medio.

En síntesis, se puede sostener que el eje de lectura está centrado en la interacción del lector con el texto con la finalidad de producir significados e identificar efectos. Obviamente, la calidad de dicha interacción va variando a medida que se avanza en los diferentes niveles de tal modo que, frente a un mismo texto, lectores con distintos grados de competencia podrán generar sentidos y derivar consecuencias diferentes e, incluso, opuestas. En torno a este centro, las habilidades a desarrollar se pueden clasificar en tres, definidas de la siguiente manera:

1. **Aplicar estrategias:** usar, para el logro de un objetivo de comprensión, diferentes procedimientos para identificar, sintetizar, relacionar elementos relevantes de un texto y resolver dificultades que impiden u obstaculizan dicha comprensión (pérdida de referentes, vocabulario desconocido e inconsistencia de la información del texto con los conocimientos previos).
2. **Analizar:** desagregar los elementos constituyentes de un texto para comprender las relaciones que se dan entre ellos para producir significado y, además, poner el texto en relación con otros textos previamente leídos. El análisis implica tres procedimientos: a) descomponer un texto en sus partes considerando la estructura que lo conforma (elementos de la narración, la lírica, la argumentación y la comunicación mediática), b) relacionar las partes entre sí y el aporte de cada una al significado global del texto (relaciones internas) y c) establecer relaciones del texto con otros textos para establecer posibles elementos comunes (relaciones externas).
3. **Evaluar:** establecer un juicio de pertinencia sobre el uso de determinados elementos lingüísticos para la consecución de ciertos efectos del texto en los posibles lectores y una valoración del contenido mediante la configuración de una postura personal, debidamente fundamentada, frente a lo leído.

En el eje de escritura, se privilegian contenidos de lingüística del texto (secuencias textuales, mecanismos de cohesión, intertextualidad, coherencia), la psicolingüística (la producción textual como proceso situado que requiere de la activación, organización y desarrollo estratégico del contenido), la gramática (usos verbales, concordancia, oraciones complejas), semiótica (articulación de recursos multimodales), ortografía (literal, acentual y puntual) y semántica (variedad y precisión léxica, uso de figuras retóricas). El tratamiento de estos temas tiene por finalidad que el estudiantado potencie su capacidad de ejecutar consciente y estratégicamente un proceso de construcción textual, condicionado por convenciones formales y situacionales, para representar y compartir la subjetividad desde la cual configura su mundo e interactúa con otros. Una representación gráfica del foco y habilidades del eje de lectura se encuentra en la Figura 2.

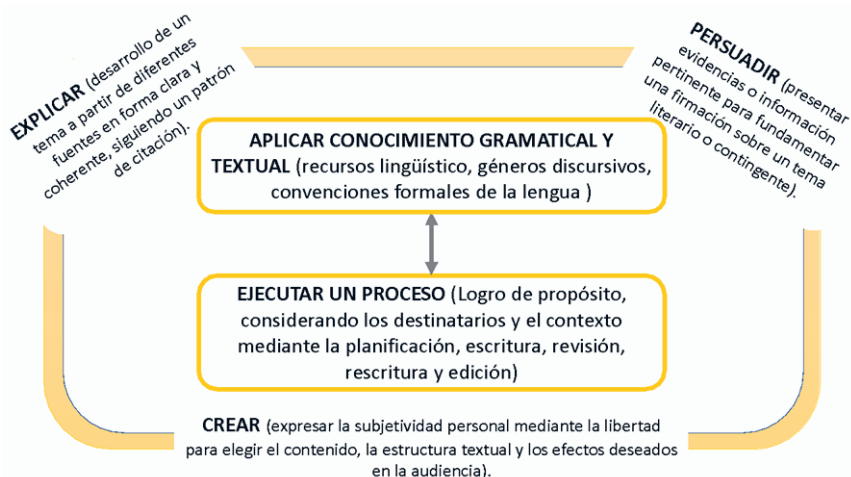


Figura 2. Habilidades de escritura propuestas en las bases curriculares de 7° básico a 2° medio.

En resumen, se puede argumentar que el eje de escritura tiene como centro la articulación de conocimiento gramatical y textual con la ejecución de un proceso para lograr tres grandes propósitos: explicar, persuadir y crear. El proceso de escritura es entendido como un conjunto de habilidades que, de acuerdo con lo establecido en las bases curriculares, se caracterizan de la siguiente manera:

1. **Aplicar conocimiento gramatical y textual:** emplear conscientemente recursos lingüísticos del nivel oracional y discursivo, previamente conocidos, para el logro de textos de diferentes géneros que se atengan a las convenciones del uso formal de la lengua con el fin de facilitar la comunicación.
2. **Ejecutar un proceso:** lograr la escritura de un texto de calidad para el logro de ciertos propósitos, considerando los destinatarios y el contexto, mediante la aplicación metódica de una serie de pasos, a saber, planificación -el cual supone la

recopilación y organización de ideas-, escritura, revisión, rescritura y edición, en cada uno de los cuales se activan y utilizan recursos lingüísticos de diferentes niveles (ortográfico, sintácticos, textuales y léxico-semánticos) así como herramientas tecnológicas (uso de procesadores de textos).

3. **Explicar:** desarrollar un tema formalmente seleccionando información de diferentes fuentes, considerando elementos textuales, gramaticales y gráficos para asegurar una exposición clara y coherente y, además, ateniéndose a un patrón de citación bibliográfica.
4. **Persuadir:** establecer una afirmación personal frente a un tema contingente o literario, presentando evidencias o información que la avalen y permitan desarrollarla de manera coherente.
5. **Crear:** expresar la subjetividad propia mediante la producción de un texto contando con la posibilidad de elegir libremente el contenido, la estructura textual y los efectos retóricos que el estudiante considere pertinentes.

El eje de comunicación oral supone tanto la comprensión como la producción oral. En él, se privilegian contenidos relacionados con lingüística del texto (argumentación, exposición, coherencia temática, cohesión, intertextualidad), pragmática (adecuación situacional, registro de habla, cortesía), psicolingüística (comprensión oral) y semiótica (articulación de recursos multimodales). El abordaje de estos elementos se orienta a la finalidad de reflexionar conscientemente sobre la interacción verbal cara a cara o mediante el empleo de dispositivos audiovisuales para, desde el punto de vista de la recepción, dar un juicio sobre las operaciones argumentativas vistas o escuchadas y, desde la perspectiva de la producción, usar efectivamente la lengua para desarrollar un tema y construir acuerdos. La Figura 3 corresponde a una representación gráfica del foco y habilidades desarrolladas en este eje. En el lado izquierdo, se observan las habilidades de producción y, en el derecho, las de recepción.

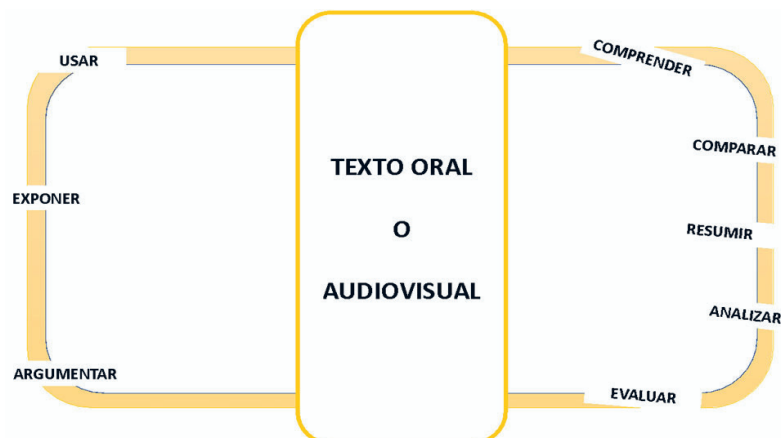


Figura 3. Habilidades de comunicación oral propuestas en las bases curriculares de 7° básico a 2° medio.

En síntesis, en las bases curriculares, el foco del eje de comunicación oral es la comprensión y producción de textos orales y audiovisuales. Las habilidades de comprensión, considerando lo planteado en las bases curriculares, se entienden de la siguiente manera:

1. **Comprender:** identificar y relacionar elementos relevantes de un texto oral o audiovisual para construir un significado considerando elementos estructurales, temáticos, semióticos, contextuales y pragmáticos.
2. **Comparar:** establecer semejanzas y diferencias en torno a elementos temáticos, recursos retóricos y posturas inscritas en el texto.
3. **Resumir:** destacar el contenido fundamental de un texto argumentativo escuchado con el fin de contar con una base para configurar un juicio propio.
4. **Analizar:** establecer efectos posibles de elementos pragmáticos (lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos) utilizados por un hablante en una situación específica.
5. **Evaluar:** configurar una opinión personal debidamente fundamentada, considerando el tema, los propósitos de un texto escuchado o visto y evidenciando la capacidad de relacionarlo con otros productos culturales.

Por su parte, las habilidades de producción se definen como:

6. **Usar:** emplear estratégicamente elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos para configurar un texto oral adecuado a la audiencia y al contexto comunicativo.
7. **Exponer:** presentar frente a una audiencia un tema de interés, presentando la información en forma clara, adecuada, graduada, coherente y fidedigna según la situación.
8. **Argumentar:** dialogar con otros con la finalidad de contrastar posturas diferentes frente a un mismo tema para llegar a un acuerdo, evidenciando una actitud de cooperación y mutua interpelación.

Finalmente, el eje de investigación se centra en la elaboración de un texto oral, escrito o audiovisual elaborado como producto para dar cuenta de una revisión bibliográfica. Desde esta perspectiva, los contenidos lingüísticos corresponden a la lingüística textual (exposición, intertextualidad) y la psicolingüística (proceso de comprensión y producción textual). Las dos habilidades que se contemplan para este eje se definen de la siguiente manera:

2. **Resumir:** registrar ordenada y sintéticamente las ideas principales de textos escuchados o leídos con el fin de lograr diferentes propósitos.

3. **Investigar:** complementar las lecturas realizadas o responder interrogantes de carácter disciplinar mediante un informe oral o escrito desarrollado sobre la base de una revisión bibliográfica pertinente, válida y confiable, jerarquizando la información fundamental y referenciando apropiadamente las fuentes consultadas.

#### 4.2. EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS ENTRE 3° Y 4° MEDIOS

Las bases curriculares correspondientes al 3° y 4° medio plantean 13 objetivos en los cuales se incorporan conocimientos lingüísticos, 7 y 6 objetivos respectivamente. Comparado con las bases de 7° a 2° medio, se aprecia, por lo menos formalmente, una disminución sustantiva en la formulación de los logros que los estudiantes deben alcanzar, lo cual puede facilitar la gestión del currículum a nivel de aula. Esto se debe a que, fundamentalmente, se concentró en un mismo eje habilidades relacionadas con tres modos de configuración textual: oral, escrita y audiovisual. Eso enfatiza más claramente que las habilidades que se buscan lograr se enriquecen en la medida que se pongan en ejercicio con las diferentes modalidades textuales. Los dos primeros ejes corresponden, primero, al desarrollo de aspectos ligados a la comprensión y, segundo, a la producción. El tercer eje, denominado, investigación corresponde a la conformación de un espacio de interacción didáctica integrador de los dos primeros, es decir, se operacionaliza en el diseño de actividades integradoras de habilidades de comprensión y producción textual que el estudiante debe desarrollar con cierta autonomía.

Los contenidos lingüísticos presentes en los objetivos para 3° y 4° medio abordan 5 áreas temáticas. De acuerdo con su frecuencia, estos son: lingüística del texto, semiótica, psicolingüística, pragmática, análisis crítico del discurso y análisis del discurso digital. El énfasis sigue siendo relacionar a los estudiantes con textos correspondientes a diferentes géneros discursivos, los cuales se constituyen en espacios para la construcción y puesta en prácticas de saberes de diferente orden, cuyo fin es enriquecer los recursos lingüístico-discursivo del estudiantado y su uso consciente para el despliegue de su forma de comprender y actuar en el mundo. Visualmente, dicha distribución de conocimientos lingüísticos se puede observar en el Gráfico 2.

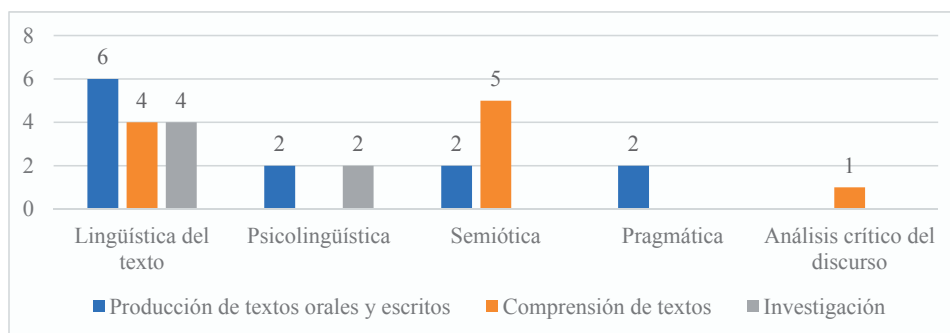


Gráfico 2. Distribución de los conocimientos lingüísticos involucrados en los objetivos de las bases curriculares de Lengua y Literatura para 3° y 4° medio por eje temático.

En el eje de comprensión oral, escrita y multimodal, se privilegian contenidos vinculados con la lingüística del texto (géneros discursivos, intertextualidad, coherencia, argumentación), la semiótica (interpretación de la articulación de recursos semióticos) y el análisis crítico del discurso (ideología, roles discursivos, enunciación). El tratamiento de estos temas tiene como finalidad el empoderamiento del estudiante como lector crítico capaz de identificar las voces presentes en el texto, los efectos que provoca la articulación estratégica de recursos de diferente orden y la puesta en relación del texto con una dinámica social compleja. De esta manera, el estudiante cuenta con la posibilidad de situarse en diferentes ámbitos temáticos con una opinión consciente, sólida, coherente y documentada. Una representación gráfica de este eje se puede observar en la Figura 4.

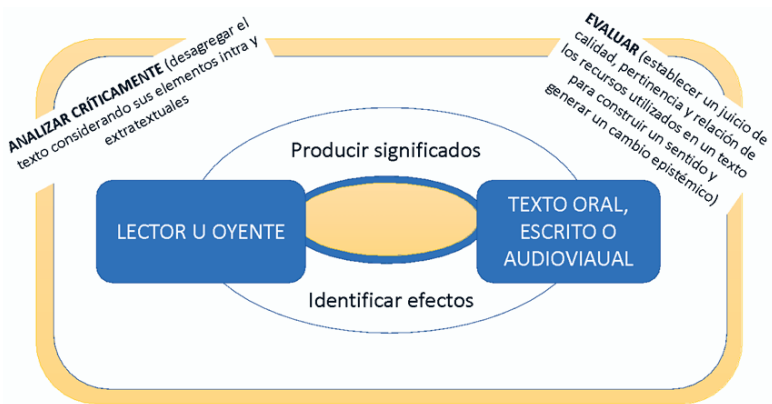


Figura 4. Representación gráfica del eje de comprensión oral, escrita y multimodal en las bases curriculares de Lengua y Literatura.

En síntesis, el foco del eje de comprensión es la interacción del sujeto con textos construidos en diferentes modalidades. En dicha interacción, se posibilita la producción de significados e identificación de efectos. En este nivel, se espera el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior como el análisis crítico y la evaluación orientada a una toma de postura del lector u oyente. En otras palabras, no se espera que el estudiante sea un receptor pasivo, que reproduce el discurso de otros de manera acrítica, sino que se concibe como un sujeto activo, cuestionador, deliberante, situado socialmente y dispuesto a dejarse interpelar. A continuación, se especifican las definiciones de las habilidades que se buscan desarrollar en torno a este foco:

1. **Analizar críticamente:** corresponde al acto consistente no solo en desagregar el texto en sus elementos constituyentes de distinto orden (temáticos, estructurales, lingüísticos), sino que de hacerlo con un sentido problematizador. Dicho sentido supone la puesta en relación del texto con sus condicionantes situacionales, socioculturales e interdiscursivas con el fin de explicitar sus significados manifiestos, así como desentrañar significados subyacentes y eventuales omisiones relevantes. En este sentido, es necesario concebir el texto como un



dispositivo que se configura con lo dicho, lo no dicho, lo insinuado, lo supuesto, lo invisibilizado.

2. **Evaluar:** coherentemente con el análisis crítico, esta habilidad se significa como un proceso de síntesis que posibilita el establecimiento de un juicio que no se reduce a la pertinencia de los recursos utilizados para el logro de ciertos efectos, sino que como una toma de postura orientada al cambio epistémico, a la transformación de los modos de concebir las relaciones sociales que vehiculiza el texto y, congruentemente, reflexionar sobre las prácticas sociales realizadas por el lector u oyente.

El eje de producción oral, escrita y multimodal se orienta a conocimientos relacionados con la lingüística del texto (argumentación, enunciación, coherencia), la psicolingüística (la escritura como proceso), la semiótica (articulación estratégica de recursos semióticos) y la pragmática (cortesía). El abordaje de estos contenidos tiene como finalidad el empoderamiento del estudiante como un productor capaz de gestionar de manera autónoma el proceso de elaboración textual y el uso de recursos de diferente orden para construir conocimiento cooperativamente. En esta línea, se concibe la producción textual como un proceso de interacción entre el productor y el texto en elaboración, en el cual el productor plasma significados anticipando posibles efectos en los posibles receptores. Desde este punto de vista, el conocimiento lingüístico y textual posibilita un descentramiento del propio productor para configurar el texto como un evento comunicativo situado. La Figura 5 muestra una representación gráfica de este eje.

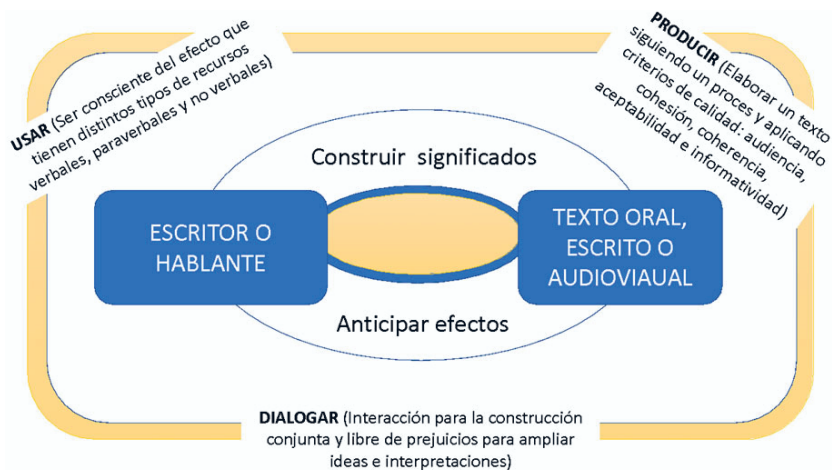


Figura 5. Representación gráfica del eje de producción oral, escrita y multimodal en las bases curriculares de Lengua y Literatura.

En resumen, el texto corresponde al resultado de un proceso de construcción estratégica de significados que supone que el escritor o hablantes considera la perspectiva de los

eventuales lectores u oyentes, con el fin de anticipar los posibles efectos. Esta capacidad de anticipación supone un desdoblamiento para evaluar la producción textual desde una mirada externa, la de los posibles destinatarios, lo cual implica ir evaluando y mejorando el texto tanto en sus aspectos locales como globales. Son tres las habilidades que se destacan en estas bases curricular, a saber:

1. **Producir:** aplicar un método racional, riguroso y autogestionado para articular recursos de diversos órdenes para comunicar una información o un punto de vista frente a un tema a un público específico, proceso que supone la aplicación de criterios de calidad considerando la audiencia, la progresión temática, los mecanismos de cohesión y la aceptabilidad.
2. **Usar:** manejar una serie de distintos tipos de recursos de manera consciente, es decir, estar alerta a los eventuales efecto que implica su despliegue.
3. **Dialogar:** construir conjuntamente y libre de prejuicios con otros ideas, interpretaciones o puntos de vistas para, de este modo, ampliar la mirada propia y contribuir a ampliar la de los otros. En otras palabras, es argumentar coherentemente para llegar a un acuerdo.

Finalmente, el eje de investigación se enfoca en el desarrollo de una revisión bibliográfica sobre un tema que posibilite el enriquecimiento de lecturas efectuadas o el análisis sobre diferentes fenómenos, identificando fuentes, seleccionando información pertinente y de calidad, para la elaboración de un producto textual (oral, escrito o visual). En este caso, el trabajo sobre diferentes fuentes pasa a ser un proceso clave en el cual se despliegan las diferentes habilidades desarrolladas en todos los demás ejes. En este sentido, el eje de investigación articula los conocimientos vinculados con la comprensión y producción oral, escrita y multimodal.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una primera visión de los documentos denominados Bases Curriculares es que constituirían un marco regulatorio planteado abstractamente, con exclusión de una discusión y orientación a los docentes respecto de la variedad de estudiantes que se incorporan en los diversos tipos de establecimientos. Esto sin duda es relevante, pues genera una variedad de condiciones en que los docentes deben desplegar habilidades no solo propias de la disciplina que enseñan, sino de la generación de condiciones adecuadas para concitar la atención e involucrar a los estudiantes en el proceso educativo.

Si bien el enfoque comunicativo planteado es coherente con la investigación especializada, no problematiza su puesta en práctica en un marco social y escolar cuyo *ethos* cultural ha variado significativamente (Falabella, 2015; Feixa, 2018) y, por lo tanto, requiere de estrategias específicas para generar inclusión y compromiso de parte del estudiantado.

En relación con los objetivos de aprendizaje, llama la atención no solo la disparidad entre la cantidad de objetivos de aprendizajes con contenido lingüístico, formulada para los cursos

entre 7° y 2° medio y el 3° y 4° medios, sino también su diferente nivel de especificación. Según Espinoza y Concha (2015) y Cisternas *et al.* (2017), tal desequilibrio dificulta la concreción del currículum a nivel de aula y evidencia la propuesta de una didáctica integral. De acuerdo con el análisis efectuado, los objetivos podrían condensarse permitiendo así que los docentes puedan gestionar de mejor manera el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, la carencia de orientaciones concretas de acuerdo con los cambios culturales, la diversidad del sujeto estudiante, la superposición de lógicas en el espacio escolar y la segregación que se da entre establecimientos, entre otros fenómenos, carga al docente de aula con la difícil tarea de cumplir con las exigencias de un currículum poco comprensivo, descontextualizado, y proporcionar situaciones de aprendizaje significativas para una variedad de tipos de estudiantes.

En el plano disciplinar, existe un énfasis en contenidos propios de la lingüística del texto y la puesta en práctica de procesos psicolingüísticos afines a la comprensión y producción de textos correspondientes a diferentes géneros discursivos. Lo anterior es coherente con el giro discursivo que adoptó la enseñanza de lenguas a contar de la década de 1990 (Lomas, 2015): al entender que la comprensión y producción textual son procesos de desarrollo de géneros discursivos, se potencia a los estudiantes como usuarios competentes de la lengua. Sin embargo, se advierte una baja presencia de contenidos gramaticales en las bases curriculares, lo que puede ser perjudicial para el mismo desarrollo de la competencia comunicativa. El hecho de que se adopte un giro discursivo en la enseñanza de la lengua materna no quiere decir que no se deba trabajar el sistema gramatical en el aula, puesto que es este conocimiento en el que se apoyan más fuertemente los procesos de reflexión lingüística sobre los cuales es posible desarrollar de manera adecuada y eficaz los diferentes géneros discursivos (Camps y Milian, 2000; Meneses *et al.*, 2017).

En la misma línea, se debe comprender que el conocimiento disciplinar, en este caso lingüístico, debe establecerse como un marco de referencia que facilite los procesos didácticos en el aula. De esta manera, el contenido lingüístico se tiene que articular con el quehacer didáctico y no se debe orientar hacia una mera repetición de fórmulas abstractas. La didáctica de la lengua requiere de un conocimiento lingüístico para su desarrollo: la lingüística textual permitirá responder la pregunta sobre ¿cómo son los textos?; la gramática permitirá responder la pregunta sobre ¿cómo se pueden delimitar las unidades de la lengua?; y la psicolingüística permitirá responder la pregunta sobre ¿cómo se desarrollan, cognitivamente, las habilidades comunicativas asociadas con la comprensión y producción textual? En un marco sociodiscursivo, esto implica plantearse el desafío de abordar tales contenidos desde una perspectiva radicalmente diferente a la mera transmisión y, por el contrario, aprenderlos y reflexionar sobre ellos en el marco de ejemplares textuales concretos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Alegría Ugarte, M. y Díaz Agüero, C. (2017). ¿Se escribe junto o separado?: Evolución en el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. *Signos*, 50(93), 3-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000100001>

- Álvarez-Valdés, C. y Garcés-Sotomayor, A. (2017). La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 15(2), 991-1004. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1521303102016>
- Aravena, S., Figueroa, J., Quiroga, R. y Hugo, E. (2016). Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Signos*, 49(91), 168-191. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000200002>
- Arbusti, M. (2016). Los discursos en las prácticas de lectura y escritura. En N. Desinano y L. Sanjurjo (Eds.), *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media. Fundamentos y desafíos* (pp. 173-204). Homo Sapiens Ediciones.
- Assaél, J., Albornoz, N. & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação unisinos*, 22(1), 83-90.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M. y Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: revisión de una década (2007-2016). *RLA*, 56(1), 59-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000100059>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bombini, G. (2015). *Textos retocados: lengua, literatura y enseñanza*. El Hacedor.
- Bravo Viveros, S. (2018). Culturas de consumo de alcohol y cocaína: prácticas y sentidos de la experiencia femenina juvenil metropolitana. *Última Década*, 49, 36-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000200036>
- Bronckart, J. P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_. (2015). La enseñanza de la lengua desde una perspectiva discursiva. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 95-119). Graó.
- Cabrera, M. y Caruman, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles educativos*, 40(161), 107-127. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58589>
- Camps, A. y Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps (Comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 7-37). Homo Sapiens.
- Chevalard, Y. (1997). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 323-336. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9>
- Díaz Oyarce, C. (2019). La presencia de elementos de conexión en las producciones narrativas escritas en una muestra de escolares de Santiago de Chile. *Signos* 52(101), 736-758. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000300736>
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>
- Duarte Quapper, K. (2018). Investigación social chilena en juventudes. El caso de la revista Última Década. *Última Década*, 26(50), 124-154. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300124>
- Escobar González, S. y Pezo Hoces, H. (2019). Más allá del concepto: experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil. *Última Década*, 52, 65-79. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200065>
- Espinoza, M. J. y Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), 325-344. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>

- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de centroizquierda (1979 a 2009). *Educação y Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Feixa, C. (2018). Culturas juveniles como perspectiva para analizar juventudes (1993-2018). *Última Década*, 26(50), 89-105. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300089>
- Figuroa Sepúlveda, S. y Tobías Martínez, M. A. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 113-129. <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.105>
- García-Azkoaga, I. y Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscopio*, 14(1), 46-58. <https://doi.org/10.4013/cld.2016.141.04>
- Ganter Solís, R., Carrasco San Martín, D. y Pinto Valenzuela, P. (2018). Corpografías juveniles y generaciones en contextos de incertidumbre: subjetivación, divergencia e industria de la felicidad en el Chile actual. *Última Década*, 49, 59-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000200059>
- Herring, S. C. (2007). A faceted classification scheme for computer-mediated discourse. *Language@Internet*, 4(1). <https://www.languageatinternet.org/articles/2007/761>
- \_\_\_\_\_. (2013). Discourse in Web 2.0: Familiar, reconfigured, and emergent. En D. Tannen y A. Trester (eds.), *Discourse 2.0. Language and New Media* (pp. 1-25). Georgetown University Press.
- \_\_\_\_\_. (2019). The coevolution of computer-mediated communication and computer-mediated discourse analysis. En P. Bou-Franch y P. Garcés-Conejos Blitvich (eds.), *Analyzing Digital Discourse: New Insights and Future Directions* (pp. 25-67). Palgrave MacMillan.
- Inzunza, J., Assael, J. y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: Tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2015). Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 12-39). Graó.
- Mancera Rueda, A. y Pano Alamán. (2013). *El español coloquial en redes sociales*. Arco Libros.
- Martínez, G., López, M. y Gracida, Y. (2015). El enfoque comunicativo. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 140-181). Graó.
- Meneses, A., Hugo, E., Acevedo, D. y Ávila, N. (2017). *Gramática para profesores. Consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje*. Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC.
- Moreno-Doña, A. y Gamboa Jiménez, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educación en Revista*, 51, 51-66. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Moya, P. (2020). La enseñanza del discurso digital en la formación inicial de profesores de lengua materna. Variación y conciencia lingüística. En S. Patin (dir.) *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un homo numericus?* (pp. 85-96). Editions des Archives Contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003867>
- Neut Aguayo, P., Rivera Vargas, P. y Miño Puigercós, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 151-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100151>
- Núñez-Valdés, K., Medina-Pérez, J. y González Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: un estudio realizado en una comuna de la Región Metropolitana, Chile. *Revista electrónica Educare*, 23(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>

- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- Osorio, J., Henríquez, M. y Cisternas, I. (2019). La conexión en el discurso oral de estudiantes secundarios: limitaciones y desafíos. *Enunciación*, 24(2), 161-183. <https://doi.org/10.14483/22486798.15240>
- Palenzuela Fundora, Y. (2018). Participación social, juventudes y redes sociales virtuales: rutas transitadas, rutas posibles. *Última Década*, 48, 3-34. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000100003>
- Pano Alamán, A. (2020). *Breve recorrido sobre los enfoques y métodos de análisis de la comunicación digital en español*. En S. Patin (dir.) *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un homo numericus?* (pp. 13-25). Editions des Archives Contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003867>
- Riestra, D. (2001). Un enfoque de enseñanza en formación de formadores en lengua materna. Enseñar Lengua o capacidades de lenguaje: desde dónde y para qué. *Propuestas*, 6, 61-72.
- Rifo, B., Caro, N. y Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 175-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>
- Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L. y Figueroa-Sepúlveda, S. (2017). Modelos de evaluación escolar de la competencia escritora. *Rastros Rostros*, 19(34), 7-17. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2149>
- Rubio, M. (2019). Procesos experienciales en narraciones sobre situaciones cotidianas escritas por escolares básicos. *Signos*, 52(99), 158-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100158>
- \_\_\_\_\_. (2020). Análisis clausal de dos tipos de narraciones escritas por estudiantes de educación básica. *Árboles y Rizomas*, 2(2), 69-87. <https://doi.org/10.35588/ayr.v2i2.4539>
- Schneuwly, B. y Dolz, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 15, 27-40. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32530>
- Slachevsky Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Tusón, A. (1996). El estudio del uso lingüístico. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 67-108). ICE.
- Valdivia, A., Brossi, L., Cabalin, C. y Pinto, D. (2019). Alfabetizaciones y prácticas digitales desde agencias juveniles. Desafíos para la educación en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(2), 1-16. doi: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.1>
- Vega Rodríguez, J., Torres Rodríguez, A. y Del Campo Rivas, M. (2017). Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. *Signos*, 50(95), 453-471. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300453>
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática*. Ariel.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>





INVESTIGACIONES

## Narrativas de estudiantes y docentes en una escuela pública: miradas desde la ética del cuidado<sup>1</sup>\*

Narratives of students and teachers in a public school:  
perspectives based on the ethics of care

*Margarita Cortés-Concha<sup>a</sup>*  
*María Inés Winkler-Müller<sup>a, b</sup>*  
*Carolina Jorquera-Martínez<sup>a</sup>*  
*Victoria Vargas-Canales<sup>c</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de Santiago, Chile.  
margarita.cortes@usach.cl, carolina.jorquera@usach.cl

<sup>b</sup> Universidad Alberto Hurtado, Chile.  
mariaines.winkler@gmail.com

<sup>c</sup> Colegio Cristóbal Colón de Melipilla, Chile.  
victoria.vargas.c@usach.cl

### RESUMEN

La ética del cuidado se releva como un marco indispensable para la configuración de culturas escolares inclusivas y de bienestar. Se presentan los resultados cualitativos de un estudio piloto realizado en un colegio municipal de Santiago de Chile, cuyo objetivo fue reconstruir las narrativas sobre prácticas y experiencias del concepto de cuidado, mediante entrevistas y grupos de discusión presenciales, en contexto pre-pandemia. A partir de un análisis intersubjetivo y categorización abierta, se elaboraron inductivamente cuatro categorías centrales en relación al cuidado: contexto, conceptualización del cuidado, prácticas de cuidado y de no cuidado. Desde un análisis relacional se elaboró un modelo hipotético- comprensivo, partiendo del cuidado concebido como protección. Se concluye que el cuidado aparece vagamente definido, una labor no reconocida y que tensiona las relaciones entre los integrantes de la comunidad. Dicho diagnóstico se constituye en antecedente de relevancia para los nuevos desafíos que habrá que enfrentar en contexto post-pandemia.

*Palabras clave:* ética del cuidado, educación secundaria, narrativas y prácticas de cuidado.

### ABSTRACT

The ethics of care is revealed as an indispensable framework for the configuration of inclusive school cultures and well-being. The qualitative results of a pilot study carried out in a municipal school in Santiago de Chile are presented, the objective of which was to reconstruct the narratives on practices and experiences of the concept of care, through interviews and face-to-face discussion groups, in a pre-pandemic context. From an intersubjective analysis and open categorization, four central categories in relation to care were inductively elaborated: context, conceptualization of care, care and non-care practices. From a relational analysis, a hypothetical-comprehensive model was developed, based on care conceived as protection. It is concluded that care appears vaguely defined, an unrecognized task and that it stresses the relationships between the members of the community. This diagnosis constitutes a relevant precedent for the new challenges that will have to be faced in the post-pandemic context.

*Key words:* Ethics of Care, Secondary Education, Care Narratives and Practices.

<sup>1</sup> \* Financiamiento: Proyecto ANID-FONDECYT No. 1181218 “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la construcción de comunidades de cuidado en el contexto educativo”.

## 1. INTRODUCCIÓN

Existe un amplio consenso en Chile respecto a la urgente necesidad de abordar el creciente aumento de problemas psicosociales en escolares, particularmente en preadolescentes y adolescentes. Se ha reportado tanto su frecuencia como tipos de problemas, entre otros, violencia escolar, abandono y rezago escolar, riesgos en salud biopsicosocial, bajo sentido de logro personal y de perspectiva de futuro (Ascorra, López, Núñez, Bilbao, Gómez y Morales, 2015; Villalobos-Parada, López, Bilbao, Carrasco Aguilar, Ascorra, Morales y Ortiz, 2015; Leyton-Leyton, 2020). Tales estudios, constituyen buenos diagnósticos siendo utilizados para la elaboración de políticas públicas y el diseño de programas municipales (Ascorra y López, 2019). Dentro de éstas cabe mencionar el caso de la Ley Aula Segura (no 21.128), promulgada el 27 de diciembre de 2018, que fortalece las facultades de los directores de establecimientos educacionales en materia de expulsión y cancelación de matrícula en los casos de violencia que indica.

A su vez, y tomando en cuenta las distintas aristas que tiene cada uno de los fenómenos psicosociales citados, se ha visto que uno de los principales elementos a considerar tiene que ver con las dificultades que conlleva concebir tanto la convivencia como la violencia escolar desde distintos puntos de vista, y la falta de consenso que estos conceptos tienen en el trabajo de quienes los consideran, tanto en el ámbito de intervención como de estudio (López, Ramírez, Valdés, Ascorra y Carrasco Aguilar, 2018; Neut, 2017). Como en Chile adquieren mayor protagonismo las políticas públicas asociadas a la convivencia escolar en relación a las materias descritas, se plantea, por ejemplo, que el rol de encargado de convivencia, surgido el año 2011 (Ley no 20.356), tiene un escenario amplio y con escasa definición de sus tareas, configurando su rol fundamentalmente en la respuesta a situaciones evaluadas como negativas por el establecimiento escolar. Inclusive, su integración no contempla la asignación de horas al cargo ni la determinación de un perfil profesional correspondiente (Cortés, Zoro y Aravena, 2019).

En la misma dirección, se aprecia que las políticas públicas en la materia están planteadas en términos ideales y proponen como horizonte la construcción de comunidades de cuidado en el sistema educacional (Winkler, Jorquera, Cortés y Vargas, 2020). Existe una política de convivencia, recientemente publicada, que debe traducirse en normativas y protocolos elaborados por los propios colegios. En ella se hace referencia explícita a la ética del cuidado, señalando que se trataría de la preocupación de la comunidad educativa y el entorno, tanto social como físico; cuidado que debe construirse colectivamente (MINEDUC, 2019). No obstante, se desconoce cómo son aplicadas en cada colegio, qué se va a entender por comunidad, y el modo en que los distintos actores se involucran. Tal como lo han destacado algunos autores, en el ámbito de la convivencia no hay claridad en los modelos teóricos ni en el modo de usarlos, planteando una confusión que conlleva la inmovilidad (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Cortés, Zoro y Aravena, 2019).

En este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso, parte de un proyecto de investigación (Proyecto FONDECYT no 1181218) que indaga, desde la perspectiva de la ética del cuidado (Gilligan, 2013; Noddings, 2009), las narrativas y prácticas de los propios integrantes de una comunidad escolar, tanto estudiantes, como docentes, a partir de datos cualitativos obtenidos a través de entrevistas individuales y grupos focales.

Cabe señalar que, en la etapa mencionada, la recolección de datos fue realizada en forma presencial y en contexto de pre-pandemia, por lo que queda pendiente el estudio de

cómo el drástico cambio de educación a sistema virtual ha afectado la convivencia en este establecimiento específico y la seguirá afectando post-pandemia. No obstante, consideramos que los resultados presentados poseen una relevancia contextual importante y la devolución de esta información al propio colegio será de gran utilidad. Al mismo tiempo constituye un insumo de interés para pensar el retorno a clases presenciales, en un contexto en que el tema del cuidado ha adquirido relevancia creciente, no sólo para este establecimiento sino también para el sistema de educación pública en general.

## 2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

### 2.1. ÉTICA DEL CUIDADO

La ética del cuidado es una teoría que aborda los elementos morales asociados a las relaciones y la codependencia de la vida en sociedad (Sander-Staudt, 2019), convirtiéndose en una forma de entender la ética al vincular la teoría con experiencias y prácticas (Gilligan, 1982). En razón de los requerimientos de cada contexto, se busca promover el bienestar de quienes cuidan y de los que son cuidados en una cadena de relaciones sociales (Sander-Staudt, 2019).

El propio cuidado y el dirigido hacia otros responde a una herramienta propia de la naturaleza humana. Consistiendo una tarea, una actitud y disposición, que debe ser aterrizada a los requerimientos del grupo asistido (Kaufman-Osborn, Hirschmann, Engster, Robinson, Yeates & Tronto, 2018). De esta forma, el cuidado es una práctica que asume un abordaje disímil y desigual de acuerdo a la clase, la raza y el género, siendo el espacio del hogar un lugar protagónico de ejercicio (León, 2008; Molinier & Legarreta, 2016).

Nel Noddings realiza aportes en relación a un enfoque feminista de la educación moral, la que tiene como principal meta facilitar la comprensión de quienes nos rodean y de nosotros mismos. En ella, la ética empieza con el deseo de ser cuidado, estableciendo relaciones positivas con el prójimo, considerando las necesidades de crear, conservar e incrementar estas relaciones (Noddings, 2009) y de dimensionar la relevancia de las relaciones con la comunidad y sociedad (López, 2009).

### 2.2. BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCACIONAL EN CHILE

El sistema educativo en Chile ha sido un terreno altamente disputado, después del retorno a la democracia en 1990, por demandas sociales desde, principalmente, los/as estudiantes y también de los/as docentes. Los actores del campo educacional apelan a la conformación de una educación de calidad con acceso igualitario para toda la población. La segregación y las diferencias entre instituciones privadas y públicas develan el empobrecimiento de un sistema que funciona, casi exclusivamente, solo para quien puede pagar (Cornejo, 2019).

Es posible distinguir dos períodos relevantes, las reformas realizadas en época de dictadura militar (1973-1990) y la continuidad de los gobiernos democráticos post dictadura. El primero se caracteriza por una reforma educacional bajo la lógica de la competencia de mercado, traspasando la responsabilidad administrativa a los municipios y reduciendo el apoyo estatal a un porcentaje de subsidio mensual por estudiante (Moreno-Doña & Gamboa, 2014). Con el retorno de la democracia, inicialmente se trabajó en pos de

umentar la cobertura y el alcance, para luego enfatizar la calidad, inclusión y equidad. No obstante, no se altera estructuralmente la lógica de mercado insertada en la década de los ochenta, de modo que cualquier iniciativa tropieza con un campo educacional que no está garantizado como un derecho social (Aziz, 2018).

El trabajo de los gobiernos post-dictadura se centró, primeramente, en instaurar reformas que apaciguaran las repercusiones segregativas de la competencia en educación, instando a la equidad y la calidad, y ampliando los métodos de evaluación e incentivo (Cornejo, 2019; Falabella, 2015). Con el transcurso del tiempo, el estado fortalece aún más su rol de vigilancia, ubicando principalmente, el énfasis en una rendición, bajo la lógica gerencial de resultados y de cuentas (Falabella, 2019). En la última década se elaboraron políticas desde un enfoque de derechos, respondiendo a las demandas sociales de los/as estudiantes y a los acuerdos internacionales en materia educativa (Cornejo, 2019); a su vez, se intensificaron las intervenciones que acudían a subsanar la inequidad en los sectores más empobrecidos de la sociedad (Oliva, 2010).

Sin embargo, tales políticas aún se encuentran a nivel discursivo, sin que exista sistematicidad en su implementación, como se reporta en un estudio reciente en que se analizaron 24 leyes y 22 Planes de Educación Municipal (Winkler, Jorquera, Cortés y Vargas, 2020).

### 2.3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO: UN COLEGIO CON NOMBRE DE MUJER

El colegio, en un inicio sólo para mujeres, y cuyos resultados se presentan en este artículo fue creado en la década del 50 en un edificio que previamente fue un convento de religiosas de claustro (página web colegio<sup>2</sup>). Originalmente era identificado con un número - como ocurre con muchos colegios públicos en Chile- y en la década del 80 la propia comunidad escolar decidió nombrarlo en reconocimiento a una destacada profesional chilena. En el año 1990 se transformó en un establecimiento mixto; desde Kinder a 8o Básico mixto y de 1o a 4o medio sólo mujeres; y hace un poco más de una década se amplió la oferta educacional a jornada escolar completa y mixta.

Al año 2019 cuenta cerca de 1000 estudiantes, de nivel socioeconómico D, el que corresponde al 30% de la población de Santiago con un ingreso promedio de \$562.000 pesos chilenos mensuales (aproximadamente 670 dólares). Está ubicado en una comuna del sector oriente de la capital Santiago; creada por Decreto Presidencial a fines del siglo XIX, actualmente con más de 180 mil vecinos. De vocación eminentemente residencial, a su vez, cuenta con zonas de abundante comercio local.

En el año 2010, el colegio adscribió a la Ley no 20.248 (SEP, Establece Subvención Escolar Preferencial, 2012) con 292 alumnos/as prioritarios. Según establece el Art. no 2 de dicha ley: “Para los efectos de la aplicación de la subvención escolar preferencial se entenderá por prioritarios a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo”.

Así también, en el establecimiento opera el Programa de Integración Escolar (PIE, 2008) con 23 estudiantes. Se trata de una estrategia inclusiva del sistema escolar que tiene el propósito de entregar apoyos adicionales a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), de carácter permanente -asociadas a discapacidad- o transitorio, que asisten a establecimientos de educación regular.

<sup>2</sup> No se cita la página para mantener la confidencialidad comprometida con la comunidad del colegio.

Desde el punto de vista del rendimiento académico, se trata de un colegio que ha obtenido altos puntajes en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) que es aplicada a nivel nacional todos los años.

### 3. METODOLOGÍA

Enmarcado en el paradigma constructivista, en el que se asume que la realidad es co-construida y local –ontología relativista-, (Guba & Lincoln, 1994; Denzin & Lincoln, 2012), el presente proyecto posee un diseño flexible (Vasilachis de Gialdino, 2006). En un liceo municipal de Santiago se realizaron entrevistas individuales a estudiantes y docentes; así como grupos de discusión a ambos. Se contó con un total de 26 participantes, como se desagrega en la Tabla 1.

*Tabla 1.* Participantes, estudiantes y docentes según instrumento de construcción de datos

<i>Docentes</i>		<i>Estudiantes</i>
Entrevistas	5	3
Grupos de Discusión	5 integrantes	8 integrantes
		5 integrantes
Total n	10	16

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de datos, siguiendo la teoría fundada empíricamente (Glaser & Strauss, 1967; Vivar, Aranzamendi, López-Dicastillo & Gordo, 2010), se realizó una categorización abierta, validada intersubjetivamente entre las cuatro investigadoras. Posteriormente se re-analizaron los datos y se elaboró un modelo hipotético-comprensivo que da cuenta de la concepción de cuidado por parte de los/as entrevistadas.

En la presentación de resultados se identifica a cada participante en los grupos de discusión con un número (por ejemplo, Estudiante 1) y en las entrevistas individuales con una letra (por ejemplo, Docente A). Todas las entrevistas y grupos de discusión fueron efectuados en el año 2019 y fueron interrumpidas al comenzar el estallido social en Chile, cuando los colegios interrumpieron las clases presenciales.

El presente proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Santiago de Chile, tanto en su diseño y procedimiento, como respecto de los documentos de Consentimiento Informado, Asentimientos y Cartas de Autorización.

#### 4. RESULTADOS

Las narrativas de docentes y estudiantes remiten a temas específicos del contexto educacional. Un primer aspecto refiere algunas condiciones generales de la educación en Chile, en particular las condiciones laborales de docentes y funcionarios y la administración municipal de los establecimientos. Se menciona específicamente la situación desventajosa de docentes y personal de aseo en pago y exceso de horas de trabajo. Existe conciencia en los profesores respecto de los efectos del modelo neoliberal que afecta las relaciones familiares. Así también, hay referencias a las familias en situación de desmedro económico.

A partir de dicha contextualización se observa una mayor especificidad en cuanto a la imagen del colegio, particularmente de parte de estudiantes, aunque también de docentes. Tal representación contiene referencias indirectas a temas de cuidado y contextualizan prácticas concretas, que serán descritas más adelante en este texto.

##### 4.1. CONTEXTO LOCAL: IMAGEN DEL COLEGIO

Para contextualizar los resultados respecto de los temas asociados al cuidado, se comienza esta presentación con referencias a la imagen del colegio, ya sea en términos de cómo se sienten los integrantes de la comunidad escolar o en términos del lugar o posición que se atribuye al colegio en relación al resto de la sociedad.

##### 4.1.1. Colegio como burbuja

Es posible apreciar que la imagen del colegio es narrada como un lugar de protección/ burbuja o como un lugar de exigencia académica. Una cualidad protectora es descrita tanto por estudiantes como por docentes:

*Desde el momento en que entramos al colegio, es un lugar de protección (...) la mayor parte de nuestra semana nos encontramos como 'apartados' de nuestro alrededor; desde lo más básico, como la inseguridad en las calles (Estudiante 3, Grupo de Discusión n°1).*

*El cuidado acá lo ponemos todos. Desde el tío pegado en la mañana tempranito, ahí (...) inspectoría los recibe, los inspectores de patio, los personales administrativos, el equipo directivo y nosotros los profesores, todos. El equipo de convivencia escolar, estamos ahí atentos (Profesora D).*

Este rol protector es cuestionado cuando se percibe como extremo y que se constituye, metafóricamente, en una burbuja que no permite un adecuado contacto con la realidad social, fuera del colegio:

*No sé si las burbujas sirven de algo o no, porque (...) uno al enfrentarse con el exterior, hay gente que puede ser muy sensible y eso los destroza, y no están preparados para el mundo real (Estudiante 4, Grupo de Discusión n° 1).*

#### 4.1.2. Exigencia académica

En el otro polo, los/as estudiantes enfatizan un alto grado de exigencia académica, la que asocian a un interés especial por salvaguardar la imagen del colegio como uno de excelencia:

*Yo me doy cuenta que no cuidan tanto al alumno, sino que les interesa más la imagen que tiene el colegio. Por ejemplo, este colegio (...) es muy exigente y a veces nos ponen las pruebas coeficiente dos (...) todos los días (...) igual te estresan, pero con esa exigencia (...) (Estudiante M).*

#### 4.2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL CUIDADO

Corresponde a la segunda categoría central, reconstruida a partir de las narrativas de las personas participantes. Consideramos las respuestas a la pregunta abierta ¿qué es cuidado? ¿cómo definirían el cuidado?; así como también referencias espontáneas durante las entrevistas individuales y grupales.

##### 4.2.1. Definición de Cuidado

En primer lugar, hay consenso en los/as estudiantes en que la forma de conceptualizar el cuidado estaría supeditada a circunstancias contextuales. Los/as docentes, en cambio, postulan una definición del cuidado desde nociones prácticas, muy específicas y particulares de su labor docente.

###### 4.2.1.1 Definición de cuidado depende del contexto

Aparece, en primer lugar, la mención a ciertas condicionantes para definir el cuidado, como las circunstancias en que ocurre, ello especialmente de parte de estudiantes:

*Depende igual de en qué contexto lo vamos a hablar, supongo que educativo (...) Puedo cuidarme de mí mismo, y cuidar de los demás, preocuparme por lo que pasen los demás, preocuparme de que no haya un ambiente de bullying (Estudiante S).*

*O sea, podrían haber como dos tipos de cuidado, por un lado, el cuidado como propio, como de supervivencia, de que algo no te afecte; y otro sería como el cuidado de los demás, que a uno lo encuentro como vulnerable y lo cuida y lo protege, para que esté bien (Estudiante 4, Grupo de Discusión n° 2).*

*Como el cuidado de un objeto también (...) depende mucho del contexto (Estudiante 1, Grupo de Discusión n° 2).*

###### 4.2.1.2 Cuidado como protección, preocupación o mantención.

Al conceptualizar cuidado, las y los participantes recurren a sinónimos y ejemplos concretos:



*Cuidar (...) si es una persona, es proteger que no le pasen malas cosas (...), no se haga daño (...) Pienso mucho en mantener el estado del liceo (...) que todo esté limpio, ordenado, que nada esté roto, que nada esté rayado ¡Preocuparse po! Por la persona, por las cosas, por el colegio (Estudiante M).*

También los docentes definen el cuidado como protección, como se aprecia en la siguiente cita:

*Yo creo que debe ser la actitud principal dentro del actuar de un ser humano, que es proteger todo. Partiendo de sí mismo, hasta todo lo que lo rodea, es como un principio básico (...) para lo que es la sobrevivencia (...) además, otorgar una calidad de vida a la humanidad (Profesora 4, Grupo de discusión).*

También se señala el cuidado como protección, en sentidos más amplios:

*Es tratar de que, tanto alumnos, como apoderados, funcionarios, se sientan acogidos, se sientan respetados, sientan que están en un lugar apto, adecuado, con personas idóneas, donde puedan expresar sus sentimientos, donde nadie los vaya a violentar de ninguna manera. Procurar que ese ambiente, calidez y armonía se manifiesten constantemente (Profesor B).*

#### 4.2.1.3 Cuidado como empatía con el otro

Un componente más afectivo surge cuando se asocia el cuidado con ponerse en el lugar del otro:

*La empatía también, cuidar a los demás para que no le sucedan las cosas que no queremos que nos sucedan a nosotros mismos. Si a mi compañera le afecta un hecho y se siente mal por eso, yo la cuido porque (...) a mi no me gustaría sentirme mal (Estudiante 2, Grupo de Discusión n° 1).*

#### 4.2.1.4 Cuidado como respeto

La consideración por el otro, el reconocimiento y valoración de la persona, también se relacionan con el cuidado:

*Respeto es simplemente tratar a una persona con el valor que tiene, (...) que todos somos iguales, (...) que te trataran como una persona íntegra, que vale lo mismo que tú (Profesora 4, Grupo de Discusión).*

#### 4.2.1.5. Cuidado como procurar bienestar

Tanto docentes como estudiantes refieren al cuidado como la preocupación por el otro, que se sienta bien:

*Preocuparse del bienestar de la otra persona; realizar acciones para que esa otra persona se sienta bien, de alguna forma (Estudiante 1, Grupo discusión n° 1).*

*Creo que es hacerle sentir cómodo en el lugar en que está, con las personas con las que se relaciona y que (...) no se sienta intimidado por ninguna situación ni física ni psicológica ni ambiental (Profesor B).*

#### 4.2.1.6. Cuidado como autocuidado.

Incluye las referencias al propio bienestar, como en los siguientes ejemplos:

*El cuidado como propio, como de supervivencia, de que algo no te afecte (Estudiante 4, Grupo de discusión n° 1).*

*Yo en particular trato de generar esta idea del cuidado que es hacerse cargo de uno mismo. Depende del nivel, (...) identificar las emociones que están en uno, manejarlas y hacerse cargo de lo que uno es capaz de ser o hacer, de tener cierta autonomía de cosas que te pueden afectar (Profesor C).*

#### 4.2.2. Carácter del Cuidado

En esta subcategoría se distinguen dos tipos de cuidado, que refieren al carácter obligatorio o voluntario de éste.

##### 4.2.2.1. Cuidado obligatorio

Tanto en discursos de docentes como de estudiantes, se distinguen formas de cuidado según el rol de quien lo ejerce. Los/as estudiantes refieren la obligatoriedad de cuidado por parentesco y los/as docentes por su rol profesional.

###### 4.2.2.1.1. Cuidado obligatorio por rol familiar

Se refiere a la modalidad de cuidado que está movilizada por la existencia de una relación de parentesco, que lleva adscrita el deber implícito de cuidar:

*Hay como un cuidado (...) por obligación. Cuando hay que cuidar a alguien, un papá o una mamá y no lo quieren hacer, pero lo hace como por obligación, para el bienestar (...) y que a veces se hace como de mala onda, no por querer hacerlo, sino porque se siente obligado (Estudiante 1, Grupo de discusión n° 1).*

###### 4.2.2.1.2. Cuidado obligatorio por rol profesional

De alguna manera, se exige a los/as docentes una forma de cuidado, para la cual no se les ha formado, pero que se espera de ellos. Este carácter obligatorio estaría sustentado en el rol de modelo que señalan los/as docentes:

*Los profesores al final somos copiados por los niños, entonces tenemos que ser un buen ejemplo para ellos, (...) darnos cuenta de las cosas que no nos sirven (Profesora D).*

*No, la universidad formalmente no nos dijo ‘ustedes son responsables de personas’. Nos dijo ‘ustedes son responsables de una disciplina’, pero no que éramos responsables de niñas y niños en crecimiento (Profesor A).*

*En el sentido de la protección (...) nosotros tenemos una perspectiva mucho más global, es como que estamos fuera (...) como para advertir a los niños de algo tan importante y que puede marcar su vida (Profesora 4, Grupo de Discusión).*

#### 4.2.2.2. *Carácter voluntario*

Se refiere a la modalidad de cuidado en que adquiere mayor importancia el interés personal de quien lo ejerce, que no se limita a cumplir con lo esperable o exigido desde un determinado rol y que aparece sólo en las narrativas de estudiantes:

*Hay como un apoyo de parte de los compañeros, como que están ahí a pesar de todo (...) siento que hay como un cuidado desinteresado (Estudiante 1, Grupo de Discusión n° 1).*

Los/as estudiantes valoran especialmente la dedicación de docentes fuera de sus horarios de trabajo:

*Nuestro profe se da el tiempo los fines de semanas: ‘profe’ sabe que yo no entiendo esto’. Él te explica por una red social, por teléfono, y eso es una forma de cuidado tal vez (Estudiante 8, Grupo de Discusión no 1).*

#### 4.3. PRÁCTICAS-ACCIONES DE CUIDADO: ¿CÓMO SE CUIDA?

Incorporamos en esta categoría central las menciones a acciones específicas que son narradas como formas en que se cuida a otros.

##### 4.3.1. *Prácticas Relacionales*

Corresponde a prácticas relacionales que habitualmente se dan en la relación tú a tú, tanto entre estudiantes como desde el/la docente al estudiante. Entre ellas predominan acciones dirigidas a estudiantes, tales como: Preguntarle cómo está, aconsejar, ayudar y escuchar.

*Mi profe jefe siempre nos pregunta cómo estamos, sin importar lo que pase (...) Se toma el tiempo de saber cómo estoy emocionalmente (...) Lo que nos aconsejan es que nos vayamos en grupo, que tengamos más cuidado (Estudiante S).*

*Tengo un compañero que le cuesta mucho la materia y entre nosotros dos lo ayudamos a estudiar (...) en ese sentido nos cuidamos mucho (Estudiante M).*

*Para mí, la principal labor es escuchar a ese niño que está haciendo un relato que puede ser complejo, y después acudir a las instituciones que puedan ayudar (Profesor A).*

En referencia a estudiantes y docentes se menciona el reforzamiento de autoestima y actividades grupales que distienden, como hablar y meditar:

*Respecto a los estudiantes, incentivarlos a que son capaces de hacer cosas, motivarlos, tener cuidado con el tema de la autoestima (...) Por la parte directiva, (...) sí me he sentido cuidado respecto a la confianza que tienen en mi trabajo (Profesor C).*

*Colegas en situaciones de estrés se han acercado a mí, (...) lo que necesitan es conversar (...) decir 'mira, esto ya lo resolví, pero me siento mal porque pa' poder resolverlo tuve que pasar por una situación tensa' (...) necesitan desahogo (Profesor B).*

*En orientación, tenemos un momento de hablar (...) y meditación. Nos hace relajarnos, pensar en el presente, si dimos una prueba que nos tenía muy estresados, 'ya fue', y eso me hace sentir muy tranquilo (Estudiante S).*

#### 4.3.2. Actividades de capacitación

Tanto estudiantes como docentes mencionan actividades concretas, aunque distintas para cada estamento, realizadas en grupo, con un fin formativo:

##### 4.3.2.1. Capacitaciones a estudiantes

Se describen distintas instancias y objetivos. Por una parte, los estudiantes cuentan con el espacio de orientación en el que se abordan los temas del comité de convivencia escolar, siendo el docente quien decide la prioridad a tratar, como por ejemplo enseñarles a convivir con otros, y en consejo de curso (clase), los estudiantes deciden lo que quieren abordar. Por otra, existe la instancia de encargados de convivencia escolar estudiantiles y el trabajo que se realiza con los Objetivos Fundamentales Transversales.

*Se tratan los temas del comité de convivencia escolar (...) lo que está pasando en el curso, sobre todo cuando no está funcionando bien y dentro hay bandos. El profesor trata de unificar (...) La hora de consejo de curso son temas que tratan los niños, dicen: Esta es nuestra hora, nosotros tenemos nuestros temas', pero a veces sus temas no son el espíritu el cual le queremos imprimir como colegio al pensamiento del niño (Profesor E).*

*[sobre ser encargado de convivencia escolar] (...) Un encargado de convivencia escolar de todo el establecimiento (...) nos reúne y nos plantea las cosas y nosotros tenemos que plantearlas a nuestros cursos para que estén al tanto de lo que es la convivencia escolar, el orden que tenemos que tener, cosas que no debemos pasar a llevar, cuidado personal (Estudiante S).*

*Tenemos los objetivos transversales, eso se da en casi todas las asignaturas. En Literatura tienes para hablar ampliamente de sexualidad, de género, de autocuidado, del amor, de las relaciones de pareja, de las relaciones con padres, con la sociedad, etcétera (Profesor B).*

#### 4.3.2.2. Capacitaciones a docentes

Los/as docentes mencionan diversos protocolos y actividades de formación que reciben principalmente de parte de organizaciones externas al colegio. Además, mencionan la realización de charlas al interior del establecimiento, organizadas por el Departamento de Desarrollo Humano, en coordinación con el programa Habilidades para la Vida (HPV). De forma predominante de parte del relato de docentes, también se hace referencia al cumplimiento de normas de Convivencia Escolar:

*Hemos tenido varias inducciones externas, de parte de la OPD [Oficina de Protección de Derechos], de la PDI [Policía de Investigaciones], de carabineros. En términos legales se nos ha manifestado que nosotros somos entes que tenemos que cuidar a los niños por ley (...) Un abuso sexual (...) es algo que se tiene que informar y denunciar inmediatamente (...) La última que hubo fue de la ley con respecto al uso de estupefacientes dentro del establecimiento (Profesor B).*

*Yo trabajo en el Departamento de Desarrollo Humano (...) y generalmente se están haciendo charlas respecto a la parte sexual, orientación en la parte psicológica. Existe también el convenio con lo que se llama el HPV, y vienen a dar charlas acá y trabajan con los niños (Profesor E).*

#### 4.4. PRÁCTICAS DE NO CUIDADO

Una subcategoría que aparece espontáneamente -como contraste al cuidado-, corresponde a prácticas que se estiman como inadecuadas. Aunque emergen diferentes énfasis entre las respuestas de estudiantes y de docentes, también existen perspectivas compartidas, las que están indicadas en la intersección de los conjuntos en la siguiente figura:



Figura 1. Prácticas de No Cuidado mencionadas por Docentes y Estudiantes.

Fuente: Elaboración Propia.

#### 4.4.1. Prácticas de no cuidado señaladas por estudiantes y docentes

##### 4.4.1.1. Conflictos/malos tratos

Corresponde a conductas dañinas entre pares, específicamente en la interacción cotidiana en la escuela:

*Yo tuve un problema con él y también en la fila del almuerzo, me empujó, se acercó y me amenazó de matarme, y eso obvio que me preocupó, porque yo sabía que era capaz de dañar físicamente a otras personas (Estudiante 7, Grupo de Discusión no 1).*

*He tenido experiencias de malos tratos. Uno tiene que tener cuidado con las cosas que dice, cómo las dice, porque también se puede interpretar mal (Profesor C).*

Ahora bien, también emerge el reporte de malos tratos y agresiones a través de las redes sociales, las que afectarían específicamente a los/as estudiantes:

*A veces, le hacen bullying a un niño de un mismo curso por redes o se están mandando a través del correo cosas feas que circulan (Profesora D).*

*La última vez que ocurrió el tema de las redes sociales fue que subían cosas criticando a las mujeres, criticando todo en general, por algo que hacían, que si le daba un beso a alguien, porque tomaban, porque no (Estudiante 4, Grupo de discusión n° 2).*

##### 4.4.1.2. Restricciones en la participación/ “No se dan espacios para hablar” de cuidado

Los/as estudiantes mencionan la prohibición de abordar algunos temas en actividades:

*El profe' de biología quería hacer un taller de sexualidad y no lo dejaron (...) la sexualidad es algo natural, no tiene que ser tabú, pero dijeron que podían ocupar esas horas académicamente para otras cosas (Estudiante 5, Grupo de Discusión n° 2).*

En el caso de los docentes, declaran que no existiría una dedicación explícita por el tema del cuidado desde el punto de vista institucional:

*El cuidado como más psicológico, filosófico, ético o moral (...), no se han dado espacios para hablar únicamente de eso. Con mis colegas más cercanos hablamos de alumnos con un genuino interés por ayudarlos, pero como institución, hablar del cuidado no recuerdo haberlo visto. (...) Hay protocolos que están trabajados con convivencia, psicología (...) Pero en términos de consejo de profesores, no recuerdo (Profesor C).*

#### 4.4.2. Prácticas de no cuidado señaladas por estudiantes

##### 4.4.2.1. Aplicación descontextualizada o extemporánea de protocolos

Esta subcategoría corresponde a las acciones formales inoportunas y/o inadecuadas, emprendidas por agentes expresos del cuidado:

*Podrían meterse más internamente en el alumno, tener más empatía.(...) Simplemente te leen el protocolo (...), y lo tienes que seguir y no puedes hacer nada. Entonces, eso no me gusta, siento que es no cuidar al alumno (Estudiante M).*

#### 4.4.2.2. Sobreexigencia de rendimiento

Corresponde a la imposición de la excelencia en el rendimiento como objetivo más importante de las actividades escolares, independientemente de las consecuencias afectivas que esto conlleva:

*Siento que el colegio muchas veces no se preocupa de nosotros, no se han dado cuidados respecto a los sentimientos que tenemos hacia el tema académico (...) he visto que varias personas se sienten súper afectadas (...) por la presión constante del NEM [Notas de Enseñanza Media], de ir a la universidad. A mí me ha afectado mucho esa presión de tener buenas notas. El colegio sólo se preocupa de exigir, de exigir, pero no del bienestar psicológico y de qué les puede provocar que todo el día les estén exigiendo que rindan (Estudiante 2, Grupo de Discusión n° 1).*

#### 4.4.2.3. Homogeneización de estudiantes

Los/as estudiantes refieren la imposición de reglas sobre la presentación personal, que coarta la expresión de una búsqueda identitaria y no considera posibles incomodidades de quienes deben acatarlas.

*La expresión de cada persona, (...) cómo nosotros nos vestimos es una representación de quienes somos. El colegio no piensa en que cada uno tiene su propia personalidad y los quiere estandarizar a todos (...) No piensan en las cualidades de cada persona, porque tener el pelo morado, café o negro, no va a ser que sea una mejor persona o alumno (Estudiante 1, Grupo de Discusión n° 1).*

#### 4.4.2.4. Descuido de parte de los docentes

En las narrativas de estudiantes se aprecia que resienten ciertas actitudes de docentes, que consideran de no cuidado e incluso dañinas:

*A veces los profesores dicen cosas que no saben que pueden dañar toda una autoestima detrás de un alumno, a veces una pequeña palabra puede destruir todo el esfuerzo que tú persiste al dar una prueba o haciendo un trabajo (Estudiante 4, Grupo de Discusión n° 2).*

#### 4.4.2.5. Discriminación ante la diversidad sexual

La identificación y sanción de manifestaciones de diversidad sexual al interior del colegio es también reportada como una práctica:

*El año pasado, las tías estaban haciendo como un plan 'jungla', así de pillar a quién eran las homosexuales para retarlas (Estudiante 4, Grupo de Discusión n° 2).*



#### 4.4.2.6. Protección de la imagen del colegio

Se reconocen diferentes acciones que son percibidas como un intento por mejorar la percepción que se tiene del colegio desde afuera:

*Las personalidades mayores, como la jefa de UTP [Unidad Técnico Pedagógica], la directora, no siento que se preocupan tanto por el alumno, se fijan más en la imagen del colegio (...) Yo estaba en un taller y unas niñas por diversión me acusaron de que yo las molestaba, me llamaron de UTP, y me echaron del taller sin escuchar mis razones. Me lo dijeron de una manera super fea. Me largué a llorar ese día, fue como que no me están cuidando ahí, yo sentí que estaban evitando que dijeran oye, hay bullying en este colegio (Estudiante M).*

#### 4.4.3. Prácticas de no cuidado mencionadas por docentes

En el caso de los/as docentes, describen prácticas de no cuidado por parte de padres y apoderados:

##### 4.4.3.1. Despreocupación de padres/madres por sus hijos

Corresponde a la denuncia de poca preocupación por parte de las familias:

*Generalmente, sobre todo en la media, los papás vienen acá y dejan a los alumnos, y que ellos se las arreglen por sí solos, son muy pocos los que están preocupados (Profesor E).*

##### 4.4.3.2. Escasa claridad sobre los valores comunes en el colegio

Aún cuando existen documentos en que se explicitan los valores centrales del colegio, los/as docentes estiman que no existe claridad al momento de aplicarlos a situaciones concretas: “Yo creo que es necesario que la escuela tenga un espectro de valores comunes, colectivos. Se requiere con urgencia” (Profesora 2, Grupo de discusión).

#### 4.5. ACTORES INVOLUCRADOS EN EL CUIDADO

##### 4.5.1. Quien cuida

Sobre la categoría “quien cuida en el colegio”, aparecen pequeñas bifurcaciones en el discurso de los/as estudiantes, señalando que existe una distancia entre “quien debería cuidar” y “quien efectivamente lo hace”. Así, señalan a algunos profesores y al grupo de amigos como actores que realizan labores de cuidado, al tiempo que sostienen que estas también debieran ser realizadas por dirección, el equipo de convivencia escolar, UTP, los/as compañeros/as y profesores/as en general. Además, reconocen distinciones entre los niveles de cuidado que pueden aportar los/as distintos/as agentes.

*Cuando un compañero está llorando, generalmente se acercan sus más cercanos a preguntarle qué pasó o lo acompañan al baño a ayudar a que se exprese (...) Uno*

*a veces sigue el consejo del amigo, pero es distinto al que puede dar un profesor o inspector (Estudiante V).*

*No sé, por ejemplo, hay un profe' en específico o dos, que se acercan a ti y te preguntan 'oye, ¿cómo estás?', porque en general los profes' te ven de lejos, es un alumno, así como un objeto, no como una persona que le ocurren cosas (Estudiante 5, Grupo de discusión n° 2).*

En el caso de los docentes, todos ellos siempre asumen que su rol está asociado al cuidado de los estudiantes y está en primer lugar dicha tarea, por lo que se atribuye una identificación como sujeto cuidador. También hay reconocimiento de la labor llevada a cabo por la dirección del establecimiento:

*Estamos bien protegidos, digamos, la directora incluso ha imprimido a este colegio justamente un espíritu de cuidado, centrado en la persona, en los valores (...) sí, uno se siente protegido acá, adentro del colegio (Profesor E).*

#### 4.5.2. A quien se cuida

En términos de 'a quien se cuida', aparece relevada la imagen de los/as estudiantes y de quienes presentan algún tipo de vulnerabilidad:

*A las personas que tienen una discapacidad, alguna enfermedad o nosotros conocemos sus miedos o cosas que quieren evitar (Estudiante 2, Grupo de discusión n°1).*

*En menor medida, aparecen comentarios relativos a la transversalidad del cuidado: Yo considero que el cuidado, no es sólo con los alumnos, sino del alumno hacia los profesores, hacia los auxiliares, hacia todos, porque todos somos personas y todos estamos conviviendo un mismo espacio diario (...) tenemos que ayudarnos a seguir en este trabajo diario que tenemos cada uno por su lado, y para eso es necesario que no sólo los profesores cuiden al alumno (Estudiante 3, Grupo de discusión n°1).*

No obstante, los mismos estudiantes reconocen que el cuidado está principalmente dirigido hacia ellos: "El colegio tiene cuidado hacia el estudiante (...) lo del cuidado de los profesores no se toma mucho en cuenta" (Estudiante 4, Grupo de Discusión n° 1).

En caso de los docentes, aparecen en primer lugar los estudiantes como sujeto a quién deben cuidar; atribuyendo la importancia del cuidado de todos los miembros de la escuela en un segundo plano:

*¿Y a quien se cuida en el liceo? D: Primero los estudiantes por supuesto, y luego entre nosotros también colegas, funcionarios (Profesor C).*

*Y claro, en la comunidad educativa, los padres, los profesores entre nosotros, o sea todos, todos. No es una cosa de uno hacia otro, no, es hacia todos niveles (Profesora D).*

En la situación de sujetos de cuidado, también se destaca la preocupación que tienen los docentes por ellos, asumiéndolo como un rasgo histórico del sujeto docente como trabajador.

*Siempre los profesores y esto es histórico, han tenido algún tipo de... de relación de... solidaridad entre ellos y ¿Ya? Y esto es histórico en Chile; es decir, (...) las escuelas no son empresas comunes y corrientes (Profesor A).*

A continuación se presenta un modelo hipotético-comprensivo que da cuenta de una síntesis de la concepción de cuidado, así como de algunas de las principales relaciones entre las categorías reconstruidas a partir de las narrativas de estudiantes y docentes. Este modelo fue elaborado con el método de codificación selectiva, según las pautas de Glaser y Strauss (1967).

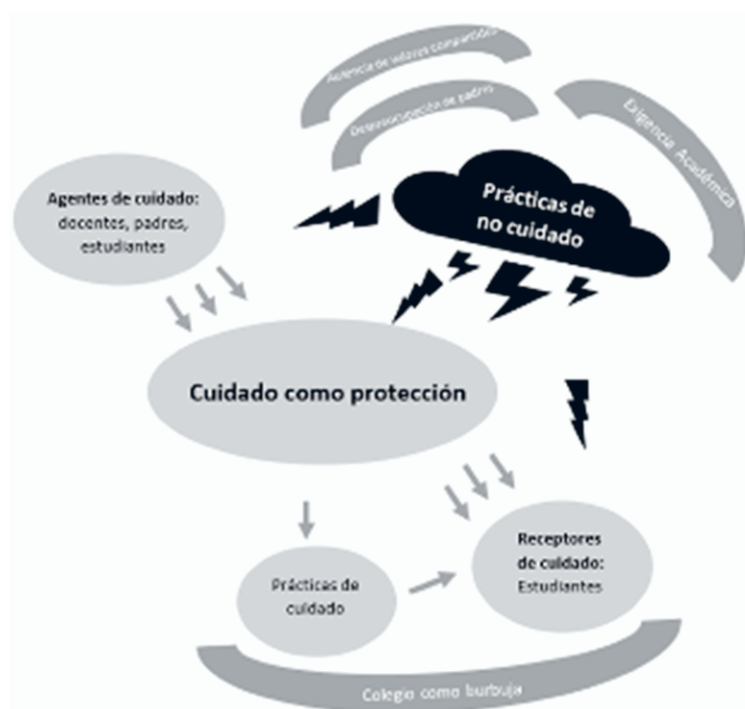


Figura 2. Modelo hipotético-comprensivo de la conceptualización de cuidado.

Fuente: Elaboración propia.

En lo medular, el cuidado es concebido como protección, en un sentido amplio, incluyendo capacidad de escucha, empatía y preocupación por el otro, que corresponden a acciones destinadas a que el otro se sienta bien. Tal protección se manifiesta en prácticas concretas, compartidas en las narrativas de estudiantes y docentes, dirigidas principalmente

a evidenciar un interés por el otro (interés afectivo-relacional) y prácticas grupales; para estudiantes actividades grupales que distienden y para docentes actividades de capacitación.

Entonces, existiría una relación dinámica entre la conceptualización del cuidado y las prácticas de cuidado que cristalizan en el concepto central que es protección. Tal protección, así como las prácticas de cuidado entran en conflicto, interactuando con las prácticas de no cuidado, algunas compartidas en las narrativas de docentes y estudiantes y otras descritas por cada grupo en particular.

Esta dinámica se relaciona a su vez con la percepción de los contextos en que se desenvuelven. Las prácticas de cuidado son parcialmente influidas por la imagen que señalan los/as estudiantes del colegio como una burbuja, que a la vez protege y aísla de las realidades sociales, descritas como el mundo externo.

A su vez, las prácticas de no cuidado, descritas por estudiantes, contribuyen a la concepción de su propio contexto local, es decir el colegio, como de alta exigencia con el objetivo de mantener la excelencia académica, principalmente en las pruebas nacionales como SIMCE. En el caso de los/as docentes, emerge una referencia al contexto local, al denunciar la falta de valores comunes en el colegio y otra al contexto nacional al señalar que existiría una falta de preocupación de parte de los apoderados por sus pupilos.

En torno al ejercicio del cuidado, hay actores definidos en relación a ello, siendo los docentes los principales agentes de cuidado, en mucho menor grado apoderados y alumnos, y los estudiantes como los destinatarios correspondientes.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran la consecución del objetivo general del proyecto de investigación reportado, en términos de la reconstrucción de las narrativas sobre prácticas y experiencias sobre el concepto de cuidado de docentes y estudiantes de una escuela pública en Santiago de Chile. Aún cuando el término de las entrevistas obedeció a un factor externo, el estallido social, el análisis de las entrevistas evidenció que se había obtenido suficiente información como para el cumplimiento de dicho objetivo.

La reconstrucción de narrativas y prácticas de estudiantes y docentes en torno a la temática del cuidado, implica sumergirse en un escenario educativo compartido; no obstante, diferido en lo que respecta los distintos roles desde los que se aproximan. Por lo mismo, en el proceso investigativo es posible identificar elementos comunes, pero también disímiles o contrarios entre docentes y estudiantes.

Una primera diferencia corresponde a la imagen del colegio, que en palabras de los/as estudiantes es percibido como un lugar de protección, que aísla de la vida concebida como real y al mismo tiempo se constituye como un espacio de exigencia académica. Los/as docentes no se refieren a la imagen del colegio; se centran principalmente en las prácticas de cuidado. Pareciera que tales diferencias se relacionan con los distintos roles que cada grupo tiene al interior del establecimiento. Así, para los/as docentes se supone que deben cuidar a los/as estudiantes y que la forma de hacerlo es a través de la promoción del rendimiento; mientras que los/as estudiantes perciben tal preocupación como una excesiva exigencia académica, la que también es descrita como práctica de no cuidado.

Tal descripción de los/as estudiantes es concordante con el hecho que el colegio efectivamente ha obtenido, en los últimos años, un alto puntaje en la prueba SIMCE. Al

mismo tiempo, llama la atención que no es un tema mencionado por los/as docentes, lo que podría ser entendido como una cierta invisibilización de parte de éstos, de una característica del colegio que es relevada por los/as estudiantes.

Ahora bien, junto a lo anterior, los/as estudiantes reconocen el colegio como un lugar de protección, incluso como un espacio que los aísla de cierta forma del mundo real. Hay una cierta queja respecto a la falta de incorporación, en la docencia, de lo que ocurre en la sociedad, fuera del colegio. Para describir tal tema, usan la metáfora del colegio como una burbuja.

Dicha imagen como burbuja se cristaliza en un contexto nacional en el que precisamente los estudiantes secundarios han sido protagonistas en levantar demandas sociales en relación al derecho a la educación; en paralelo con reformas educacionales curriculares que han tendido al cierre de debates en torno a temáticas de índole histórico-político, y a exigencias de rendiciones de cuentas en resultados académicos a los colegios municipales (Cornejo, 2019; Falabella, 2019; Oliva, 2010). De esta manera, se genera una tensión entre la protección que brindaría el colegio, al intentar resguardar de distintas formas a sus estudiantes y la exigencia académica. Esta situación despierta la interrogante sobre el propósito implícito que podría estar asociado a un esfuerzo de despolitización estudiantil, tanto por resguardar del afuera como también por centrar en el rendimiento individual los resultados de logro educativo. El tema de la calidad ha sido intensamente discutido en razón de ser un problema estructural, por una lógica de mercado que segrega socialmente (Cornejo, 2019).

Un segundo hilo conductor de los resultados dice relación con la conceptualización de cuidado, en la que prima un cruce relevante con las teorizaciones sobre la ética de cuidado, principalmente por las menciones a los elementos relacionales involucrados. Noddings (2009) con su contribución de enfoque feminista de la educación moral, centra la fuerza de ello en las relaciones de cuidado que validan, enseñan, orientan y entregan reconocimiento. No obstante, en las narrativas de los actores educativos, la definición suele ser vaga. Los estudiantes enfatizan que depende del contexto, y los docentes dan respuestas amplias y muy ligadas a su práctica profesional; priorizando el bienestar del otro, el respeto y la empatía.

Sumado a lo anterior, el cuidado también es referido en torno a su carácter obligatorio o voluntario, punto en el que tanto estudiantes como docentes vuelven a poner en evidencia las distintas miradas con las que abordan el fenómeno escolar.

En cuanto a la definición y prácticas de cuidado, estas refieren principalmente a habilidades relacionales, tales como preguntarle al otro cómo está, escuchar, ayudar, aconsejar y motivar; y en forma concordante y dependiente de la definición, lo que ocurre principalmente de parte de docentes a estudiantes, aunque estos/as también mencionan y valoran prácticas de cuidado entre ellos/as. La escasez de ejemplos más precisos, en comparación con el apartado de prácticas de no cuidado, muestra que estas últimas resaltan en las narrativas.

Un elemento común corresponde a la distinción entre prácticas de cuidado institucionales y relacionales, aunque los contenidos son distintos. La idea del colegio como instancia de protección para los/as alumnos/as es compartida por ambos grupos de participantes; aunque con pocos espacios de los/as docentes cuidándose entre sí y ausencia de los/as alumnos/as cuidando a sus docentes.

Por otra parte, una mirada detenida en lo que no se dice muestra que el cuidado aparece como algo sobre-entendido en la escuela. Los/as entrevistados/as no se refieren a instancias donde se haya explicitado o discutido sobre lo que hay que cuidar, quiénes deben hacerlo y

por qué. En el caso de los/as docentes, no aparecen discusiones sobre qué es lo que deben cuidar y de qué manera hacerlo; sin embargo, existe cierta conciencia en que el cuidado es importante y debería explicitarse. Podría decirse que no se transparentan esas lógicas, pareciendo que el tema del cuidado es muy obvio. No hay un espacio donde se converse, se analice, se reflexione sobre qué es específicamente el cuidado y en qué consiste; aun cuando, en reuniones al inicio del año escolar se compartan discursos generales acerca de lo que habría que prevenir.

A su vez, los/as estudiantes interpretan algunas intervenciones docentes como reto y no como cuidado. Así, una práctica puede ser entendida de ambas formas; el docente piensa que cuida y el estudiante lo entiende como no cuidado.

Lo anterior se podría entender a partir de los planteamientos de Mayeroff (1971) quien señala que para cuidar a alguien se requiere de cierto conocimiento sobre esas personas, tanto de sus necesidades, fortalezas y limitaciones, así como también de las propias. En este contexto faltaría un diálogo al asumir unilateralmente una práctica cotidiana, obviando elementos circunstanciales diversos como la asimetría en la relación y las diferencias generacionales.

En complemento con lo anterior, el cuidado y la forma de entenderlo va a depender de la postura individual del/a docente y no de una noción institucional consensuada. Esta situación se condice con la escasa claridad que hasta hoy existe en relación a la convivencia escolar, tanto en torno a la labor específica del/a encargado/a, como también de las consideraciones que implica a nivel institucional. Pareciera ser que las priorizaciones en rendiciones de cuenta de resultados educativos ha sido en desmedro de dimensionar la escuela como un contexto que teje un cúmulo disímil y amplio de relaciones de actores y actrices, de modo que la mirada academicista por sobre la formación ciudadana, afectiva e integral, merma los desarrollos y fortalecimientos en materia de la riqueza y relevancia de la construcción de comunidades educativas que ejercen, prioritariamente en sus prácticas, intentos de labores de cuidado.

De esta forma, se vuelve a confirmar la sobrecarga de una temática compleja como el cuidado de menores de edad en los/as docentes (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019). Profesionales que no solo resienten las exigencias de rendición académica como el SIMCE y la PSU, sino que también deben intentar resolver de manera individual, sin contar con una formación profesional ni tampoco con un reconocimiento salarial o de horario, la labor que involucra la atención de diversos fenómenos o problemas sociales que aquejan a los estudiantes con los que trabajan. Si bien existen protocolos y normativas que ellos mismos mencionan, se reitera cierto desconocimiento o confusión, y aparece como la figura de acudir a la norma en razón de un vacío en la práctica. De hecho, en las narrativas reconstruidas no se hace alusión a los programas especiales incluidos en las reformas educacionales y a las que el colegio adscribe; específicamente, la ley SEP y el Programa PIE.

Cabe precisar, también, que en razón de la poca claridad sobre lo que se va a entender por cuidado, y en concordancia la unificación de valores del colegio vistos en práctica, existe un Proyecto Educativo Institucional que los contiene; no obstante, a veces sólo quedan en el papel. Si bien en la misión del colegio se plantea que se busca propiciar una formación integral de los alumnos/as, que le permita insertarse crítica y positivamente en el contexto que les corresponde; tales metas no son creadas de manera ampliamente participativa y tampoco se revisan en función de los cambios generacionales. Asimismo, existe falta de tiempo para llevar a cabo ese tipo de consideraciones en la escuela, porque

la lógica externa es otra. Por ejemplo, como colegio municipal se comparten definiciones con otros establecimientos de la comuna, asumiendo una mirada más amplia.

Ahora bien, las prácticas de cuidado están principalmente dirigidas a estudiantes, siendo los/as docentes los/as encargados/as. Se genera un circuito en el que los/as docentes quedan invisibilizados en relación a sus propias necesidades, tanto de formación como de su propia convivencia escolar con colegas, las posibilidades de trabajo en equipo y la construcción de una comunidad educativa.

Respecto de los apoderados, los alumnos no se refieren a ellos; los docentes los mencionan más bien desde una postura crítica, indicando que no se preocuparían lo suficiente de sus pupilos/as. Los/as estudiantes consideran que el rol de padres y apoderados conlleva una cierta obligatoriedad del cuidado, mientras los/as docentes mencionan y ejemplifican cómo el propio rol profesional opera como modelo de cuidado para sus estudiantes.

El resultado que refiere al énfasis preponderante que tanto estudiantes como docentes otorgan a las prácticas de no cuidado; es decir, acciones que hacen daño y que son fuertemente cuestionadas, puede ser asociado a la herencia de la dictadura, en que concibe una educación basada en el autoritarismo (Moreno-Doña y Gamboa, 2014). Por ejemplo, los/as estudiantes denuncian una imposición de reglas respecto de la presentación personal, considerando que ello coarta la expresión de una búsqueda identitaria y no considera posibles incomodidades de quienes deben acatarlas.

Más aún, tales prácticas, así como otras relacionadas -que no fueron mencionadas en este estudio - como acciones de violencia asociadas a protestas sociales o ataques físicos a docentes- han sido institucionalizadas por el gobierno respectivo enfatizando sanciones. Durante el primer gobierno de Sebastián Piñera se promulgó la ley n° 20.536 Sobre Violencia Escolar (2011) y durante el segundo gobierno, en curso, la ley 21.128 Aula Segura (2018). En ambos casos, particularmente en la última, se otorga poderes especiales a Directores/as de colegios para sancionar a quienes sean acusados de acciones violentas hacia estudiantes o docentes.

Coexisten con dicha perspectiva heredada nuevas demandas que se plantean a los colegios, en tanto se les exige ser responsables de un cuidado que no les corresponde; por ejemplo, hacerse cargo de vulnerabilidades psicosociales estructurales, cuya solución se encuentra fuera de su alcance.

Concretamente, por ejemplo, los/as estudiantes valorizan muy positivamente que los/as docentes respondan mensajes por correo electrónico fuera de su horario de trabajo, incluso los fines de semana; lo que desde otra perspectiva podría ser considerado un abuso hacia los/as profesores, ya que trasciende sus obligaciones laborales.

Cabe destacar que posterior a la recogida de datos en esta investigación, en el año 2019, el Ministerio de Educación de Chile ha declarado que en cada establecimiento educacional se trabajará en torno a la ética del cuidado, debido a que ésta se ubica entre los elementos básicos de la convivencia escolar, según lo reglamentado. Lo anterior, considera que esta reglamentación se constituye en el horizonte ético de toda la política educativa, invitando a cada una de los colegios a pensarse, a reconocer el tipo de relaciones que predominan al interior de cada uno de ellos y a trabajar para que los modos de convivencia permitan alcanzar los objetivos compartidos. Lo anterior se ha denominado como parte de la ética del cuidado, incluyendo en este cuidado a aquel que se ejerce sobre cada uno, sobre las personas del entorno, sobre los bienes públicos, entorno natural y el planeta (MINEDUC, 2019). Queda pendiente un seguimiento de cómo se concretizan tales propuestas.



Para finalizar, con López (2009, p. 87) compartimos que: “Se educa, definitivamente, por algún bien, pero el problema actual es que no tenemos una respuesta adecuada, clara, y sobre todo compartida, a la pregunta: ¿qué queremos decir con la palabra “bien”? Y al no existir esta respuesta, aún sin darse cuenta, el sistema educativo entra en crisis porque se queda sin una orientación socialmente aceptada que marque el rumbo, que trace el horizonte de sus finalidades, que ayude a visualizar modos concretos de contestar a la pregunta: ¿para qué se educa?”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ascorra, P. & López, V. (eds). (2019) *Una década de investigación en convivencia escolar*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C., Bilbao, M., Gómez, G. & Morales, M. (2015). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas públicas chilenas. *Universitas Psychologica* 15(1), 65-78.
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica N° 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Carrasco-Aguilar, C. & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas* 18(1), 1-11 <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Cortez Muñoz, M., Zoro Sutton, B. & Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas* 18(2), 18-32. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1549>
- Cornejo, A. (2019). *Construcción de la identidad colectiva docente en el Chile de la educación neoliberal (1973-2008)* (Tesis para optar a grado de doctor). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2020/hdl\\_10803\\_669357/acs1del.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2020/hdl_10803_669357/acs1del.pdf)
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y práctica. En: Norman Denzin & Yvonna Lincoln. (eds.) *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Editorial Gedisa.
- Falabella, A. (2015) El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade* 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- \_\_\_\_\_. (2019). *La seducción por la hipervigilancia. Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. Lom Ediciones.
- Fierro-Evans, C. & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. (2013). La ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*. N°30. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Norman Denzin & Yvona Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- León, F. (2008). Ética del cuidado feminista y bioética personalista. *Persona y Bioética* 12(30), 52-61. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83203006>

- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación* 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, (48), 96-129. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- López, M. (2009). Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación. *Perfiles Educativos*, 31(123), 80-90. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.123.18819>.
- Mayeroff, M. (1971). *On Caring*. Harper & Row Publishers.
- MINEDUC (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia la hacemos todos*. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Molinier, P. & Legarreta, M. (2016). Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto colectivo. *Papeles del CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva)* (1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.16084>
- Moreno-Doña, A. & Gamboa, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista* (51), 51-66. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*, (46), 222-247. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100222>
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação* 15(14), 311-410. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- Sander-Staudt, M. (2019) *Care Ethics*. Internet Encyclopedia of Philosophy. <https://www.iep.utm.edu/>
- Tronto, J. (1993) *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa Editorial.
- Villalobos-Parada, B., López, V., Bilbao, M., Carrasco Aguilar, C., Ascorra, P., Morales, M. & Ortiz, S. (2015). Victimización del personal de la escuela hacia estudiantes referidos a proyectos de integración escolar. *Psychology, Society, & Education* 7, 133-152. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3944/Villalobos2.pdf?sequence=1>
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. & Gordo, C., (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index Enferm* 19(4), 283-288. DOI: <https://doi.org/10.4321/S1132-12962010000300011>
- Winkler, M. I., Jorquera, C., Cortés, M. & Vargas, V. (2020). ¿Cómo se incorpora el cuidado en las políticas públicas educacionales? Un análisis documental: 1991- 2019. *Revista Psicoperspectivas* 19(3), 182-194. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-1935>



INVESTIGACIONES

## Implicaciones en el desarrollo de la tutoría remota en educación básica y secundaria

### Implications in the development of remote tutoring in basic and secondary education

*Marisela Vivas-García<sup>a</sup>*

*María Antonia Cuberos<sup>a</sup>*

<sup>a</sup>Universidad Simón Bolívar. Cúcuta. Colombia.

m.vivas@unisimonbolivar.edu.co, m.cuberos@unisimonbolivar.edu.co

#### RESUMEN

Debido a la pandemia del Covid-19, fue necesario el ajuste al proceso de enseñanza y aprendizaje: cambiar de modelo epistémico, contexto de estudio, estrategias, rol, funciones y la manera de evaluación de los docentes-tutores, en educación básica y secundaria en este caso. *Objetivo:* Describir las implicaciones en el desarrollo de la tutoría remota en educación básica y secundaria facilitada por las plataformas tecnológicas. *Métodos:* Inductivo, deductivo, descriptivo y analítico, mediante un enfoque exploratorio, transeccional y análisis cuantitativo. *Resultados:* indican una revisión profunda en algunos indicadores, relacionados con el rol, funciones, y competencias, que los docentes-tutores deben manejar tomando en cuanto que son estudiantes de educación básica primaria y secundaria que necesitan de acompañamiento continuo en todo el proceso. *Conclusiones:* Se deben generar las condiciones tecnológicas, de conexión, el desarrollo de capacitaciones, el apoyo institucional y de artefactos electrónicos a los docentes-tutores, e incrementar el presupuesto educativo.

*Palabras clave:* docente-tutor, funciones, roles, competencias, entornos virtuales.

#### ABSTRACT

Due to the Covid-19 pandemic, it was necessary to adjust the teaching and learning process: change the epistemic model, study context, strategies, role, functions and the way of evaluation of the teacher-tutors, in basic and secondary education in this case. *Objective:* Describe the implications in the development of remote tutoring in basic and secondary education facilitated by technological platforms. *Methods:* Inductive, deductive, descriptive and analytical, through an exploratory, transeccional approach and quantitative analysis. *Results:* indicate an in-depth review of some indicators, related to the role, functions, and competencies, that the teacher-tutors must handle considering that they are students of basic primary and secondary education who need continuous accompaniment throughout the process. *Conclusions:* The technological and connection conditions, the development of training, institutional support and electronic devices for teachers-tutors should be generated, and the educational budget should be increased.

*Keywords:* teacher-tutor, functions, roles, competencies, virtual environments.

## 1. INTRODUCCION

Desde el mes de marzo de 2020 la humanidad está enfrentando una crisis sanitaria que ha venido afectando a todos los sectores que conforman el marco productivo, y de desarrollo de todos los países del mundo, creando caos y desestabilización en todos los procesos que conllevan al avance de los mismos. En el sector educativo como consecuencia de dicha crisis, hubo la necesidad de cambiar la manera de enseñanza y aprendizaje, usando como recurso a las Tecnologías de Información y Comunicación.

Lo que produjo una transferencia inmediata en la forma de comunicarse y de desarrollar las acciones pedagógicas, desde un modelo epistémico centrado en el docente y en la trasmisión de la información de conocimientos, contenidos y fuente de respuestas, a un modelo mediado por las tecnologías, centrado en el estudiante y concebido como protagonista activo de su aprendizaje. La enseñanza en línea, clases remotas o virtuales, ocupa el centro del escenario global, de manera disruptiva, lo cual ha obligado a replantearse la praxis pedagógica, mediante reestructuraciones, modificaciones, e innovaciones en todas las modalidades y niveles educativos.

El proceso de cambio de modalidad presencial a virtual implica desafíos inéditos, ha conducido a una praxis pedagógica remota en emergencia, la cual para Cifuentes (2020) “no puede ser concebida sólo como una forma de masificar la transmisión de contenidos, sino como la manera de garantizar el derecho a recibir una educación de calidad” (p. 5). En este sentido y debido a la inmediatez de la situación, el proceso educativo específicamente en educación primaria y secundaria, se ha visto permeado por una serie de aspectos y/o factores que han influido de manera directa en las clases remotas/virtuales de los docentes, dando como resultado en algunos casos experiencias no satisfactorias. El traslado de la presencialidad a la no presencialidad no es automático, requiere transformaciones estructurales en la manera de enseñar, concebir e implementarse los nuevos roles y competencias de los maestros /docentes-tutores y estudiantes en estos entornos educativos.

En una situación donde docentes y estudiantes están ausentes física y geográficamente, pero conectados mediante internet a las plataformas tecnológicas educativas, es donde se presenta el mayor reto para maestros/docentes-tutores (Klimova & Poulouva, 2011). Aun cuando se utilicen las tecnologías para solventar la distancia física, éstas requieren, un uso estratégicamente planificado, estructurado y con sentido para dar forma al evento educativo. Como se sabe la educación remota o/a distancia no es la panacea, por tanto es necesario que todos los actores vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje, (directivos, docentes, estudiantes, padres y representantes) estén dispuestos a inmiscuirse positivamente, buscando la aproximación a una mejor educación en función de los serios cuestionamientos en cuanto a la calidad, disponibilidad de recursos y competencias del personal docente se refiere, aspectos que permean de manera significativa el derecho a la calidad de la educación.

Ahora es primordial según Arias y Cristia (2015), trabajar directamente con los docentes en el proceso educativo y organizar sus acciones y actividades implícitas en la gestión de las clases y/o tutorías, para que las estrategias de enseñanza respondan más a las necesidades reales de los estudiantes, desde la perspectiva del nuevo contexto tecnológico. Para López (2007), en las clases remotas el estudiante no necesita un profesor que dicte la materia con la misma metodología e igual a todos los estudiantes a modo presencial, los estudiantes necesitan un, guía, un referente, un orientador con quien dialogar, más que a un maestro/ profesor.

Si bien existe un vasto estado del arte que fundamenta teóricamente la problemática en cuestión, en la práctica, no se puede negar que existen debilidades en docentes que adolecen de las habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para el uso educativo de las plataformas tecnológicas. Sin embargo, el tema de la tutoría virtual-clases en estos escenarios no es muy explorado, *en tiempos de pandemia*, donde todos los docentes tuvieron la necesidad de abordar el proceso de enseñanza facilitado por las tecnologías, sin saber en algunos casos su manejo. A partir de esta consideración se justifica el presente estudio como un referente de las competencias, funciones y responsabilidades que ameritan los docentes de educación básica y secundaria en los entornos virtuales, de ahí su carácter actual. ¿Saben los docentes-tutores las funciones y roles que deben cumplir, así como las competencias que deben poseer para el abordaje de las tutorías en las clases remotas facilitadas por las plataformas tecnológicas?

## 2. REVISION DE LA LITERATURA

### 2.1. LA ENSEÑANZA FACILITADA POR LAS TECNOLOGÍAS

El cambio del proceso educativo presencial a remoto o a distancia ante la crisis sanitaria no ha sido fácil para este sector en la mayoría de los países del mundo, la irrupción de medidas de emergencia fue y sigue siendo un desafío para las instituciones, tras cumplirse un año de la pandemia. El año 2020 dejó como experiencia la necesidad de mejorar aptitudes y habilidades; adoptar nuevos criterios; metodologías; formas de evaluar; utilizar recursos y materiales pertinentes con los nuevos entornos, así como, atender de manera más asertiva las necesidades, intereses y limitaciones de los estudiantes. Docentes, estudiantes, padres y representantes, están seriamente inmiscuidos en el éxito o fracaso del proceso, lo que requiere de gran reflexión sobre la toma de decisiones.

Se ha ido transformando la implementación y desarrollo del currículo, tanto en los escenarios, modalidades y formas de saber y hacer, en función de las condiciones iniciales para las cuales el currículo fue diseñado, como también la atención a los aprendizajes y competencias de docentes/maestros y estudiantes que cobran mayor significado en los entornos virtuales. Por tanto, es necesario la toma de decisiones en cuanto a los ajustes relativos al desarrollo y actualización del currículo para la validación de los contenidos y la formación del personal docente en competencias imprescindibles para el abordaje de la enseñanza en estos escenarios virtuales.

En los países de América Latina y el Caribe, según Arias-Ortiz *et al.* (2020), se cuenta con recursos y plataformas educativas digitales actualizadas por los respectivos Ministerios de Educación, que permiten la conexión a distancia a gran velocidad, así como el desarrollo de los currículos mediante la programación en televisión y la radio. Sin embargo, adolecen de estrategias nacionales de educación y una brecha digital que desfavorece a los sectores más vulnerables, lo que se traduce en una distribución desigual del acceso a recursos, estrategias, docentes mejor preparados, socialización y a la inclusión en general (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020), lo cual implica la toma de decisiones en priorizar los aspectos socio-económicos, acceso más igualitario a las tecnologías y la preparación del personal docente.

Desde este punto de vista es necesario identificar el desnivel entre las competencias tecnológicas de algunos maestros/ docentes-tutores y estudiantes, estos últimos se cree

que manejan mejor las tecnologías. Sin embargo, se reconoce la diferencia generacional, los años de servicio, el tipo de institución donde se trabaja, la capacitación docente, el manejo y noción de tecnología y la diferencia en el uso de la misma, razones por las cuales se cuestiona el desempeño de algunos docentes-tutores. Mientras los estudiantes siguen un uso de entretenimiento, los maestros/docentes-tutores, deberán preocuparse por un uso educativo serio y formal (Lizarazo y Paniagua, 2013). No obstante, la situación más compleja desde la perspectiva pedagógico-didáctica ha sido el determinar los aprendizajes prioritarios o más significativos para los estudiantes, realizar los ajustes, identificar las competencias, roles y funciones que en estos entornos deben poseer y cumplir los docentes-tutores.

Si se quiere ver a las tecnologías como elementos potencialmente activos para estimular y transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje, como parte de una solución al aislamiento que todavía no termina, se debe proceder desde el Estado a acortar la brecha digital y, a aplicar estrategias que resalten la experiencia del aprendizaje, así como la consolidación de la confianza de los docentes, en la resolución de los problemas, todo ello en función de su capacitación y actualización (Buckingham, 2008). Ya no se trata de adoptar o no a las tecnologías, sino de aceptarlas como parte de la realidad que afecta nuestro entorno socio-natural y psico-social, por lo que se hace imprescindible estar preparados para su impacto.

## 2.2. LA TUTORÍA EN CLASES REMOTAS

La tutoría virtual surge como una alternativa a las clases presenciales y en momentos de pandemia se erige como la única opción válida para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje formal, vincula fines, principios y bases pedagógicas relacionadas con los objetivos de aprendizaje de la asignatura o curso. Es un proceso interactivo y complejo permeado por muchos factores, y el cual requiere de un docente altamente competente para ejercer funciones de docente-tutor y cumplir con los compromisos inherentes a la formación de los estudiantes: una adecuada planificación de la enseñanza, uso de metodologías activas, innovación en las estrategias, seguimiento y control del desempeño mediante las distintas formas de evaluación (Palacios, 2007).

Los cambios disruptivos en el diseño, planificación y gestión de la enseñanza en aulas virtuales o video-clases, demandan que la atención al proceso sea completamente diferente a la presencial, pero cumpliendo con los objetivos planteados, en este sentido, los estudiantes y docentes-tutores deben cambiar su actitud hacia el proceso mediado por las tecnologías, ya que el éxito de las tutorías virtuales, depende tanto de maestros, profesores/tutores virtuales, como de los estudiantes, considerados desde esta perspectiva los elementos clave, los protagonistas de su propio aprendizaje (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003).

La función tutorial es una de las tareas más complejas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, conducente a la formación de los estudiantes. Autores como Rodríguez & Calvo (2011) y Palacios (2007), la conceptualizan como guía, motivación, supervisión, control y apoyo a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Comprender su importancia en los entornos virtuales, conlleva a un saber hacer que implica mayor esfuerzo por parte de los docentes-tutores en la atención, orientación y en el entender a los estudiantes de acuerdo a sus características personales, tipo y ritmo de aprendizaje, de allí que se le considere un factor de agotamiento psicológico del personal docente (Mendiola, 2020).



Ya que además deben demostrar el manejo tecnológico, de contenido y las habilidades de comunicación para resolver conflictos que se presentan en estos nuevos entornos de aprendizaje.

Padula (2002), en Valverde y Garrido (2005), concibe la tutoría como la relación orientadora de los maestros/profesores/docentes, respecto de cada estudiante en cuanto a la comprensión de los contenidos, actividades procedimentales, forma y maneras adecuadas en la realización de trabajos, ejercicios o autoevaluaciones, y en términos generales apoyar en la integración al estudiante a su acción formativa.

La tutoría virtual desde la perspectiva de autores como: Santoveña-Casal (2014); Agudad-Gómez y Cabero (2013); Pagano (2007); Cabero, Llorente y Gisbert (2007); son actividades que realiza el docente-tutor de apoyo y orientación a los estudiantes buscando: el logro de los objetivos planificados; resolver dudas, inquietudes, conflictos; comprensión de los contenidos desarrollados; integrarlos al grupo, y mejorar la convivencia desde la distancia.

Cabero y Barroso (2012) conceptualizan la tutoría como “el paso de ser la fuente principal de información y recursos para el estudiante, al profesor orientador, guía y evaluador de los procesos de aprendizaje” (p. 20).

López (2007), formula que en la tutoría es indispensable la mediación pedagógica y que los siguientes aspectos son vitales en el proceso: retroalimentación, seguimiento y control, que le permita a los estudiantes la posibilidad de aprender del error; fortalecimiento del autoestima y una comunicación asertiva para favorecer la convivencia.

### 2.3. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DEL DOCENTE-TUTOR

Autores como: Fernández, Mireles y Aguilar (2010), Cabero y Barroso (2012) coinciden en algunas características que deben poseer los docentes-tutores tales como: a) Asumir las funciones con dedicación, responsabilidad y compromiso, b) Mantener una comunicación asertiva sincrónica y asincrónica que genere confianza en los estudiantes, c) Ser proactivo y demostrar una buena actitud y disposición en la resolución de problemas y / o conflictos, d) Actitud crítica con directivos, padres y estudiantes, e) Capacidad para trabajar de forma armónica en equipo con otros docentes-tutores, f) Capacidad para liderar reuniones y proyectos innovadores, g) Poseer conocimientos y habilidades académicas y tecnológicas que les permita el uso eficiente de las plataformas tecnológicas, h) Ser un facilitador y motivar del aprendizaje en los entornos virtuales.

En cuanto a las *funciones* de los docentes-tutores; siguiendo a autores como: Cabero y Román (2006); Llorente (2006); Cabero y Barroso (2012); y GIZ y Educal (2012), pueden cumplir las siguientes: el manejo *Técnico*, relacionado con el funcionamiento de las plataformas educativas, *académica*, el tutor debe conocer los contenidos y además saber adaptarlos a los nuevos entornos, demostrar habilidades en la comunicación asertiva e interactiva en la realización de actividades colaborativas, cooperativas y evaluativas que motiven y despierten el interés de los estudiantes; *Organizativa*, relacionada con la planificación y desarrollo de los cursos reflejando metodologías interactivas, el uso eficiente de los recursos y la distribución asertiva en el manejo del tiempo; *Orientadora*, debe ser guía empático de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. *Sociales*, apoya a los estudiantes en la integración con sus pares mediante actividades y dinámicas que minimicen la sensación de aislamiento y mantiene la motivación de los estudiantes.

#### 2.4.. COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES TUTORES

Competencias es un término polisémico con muchas connotaciones específicamente en el proceso educativo, por la complejidad de sus componentes, de acuerdo con Sanz De Acedo (2012, p. 16) “Es un enfoque que contempla los aprendizajes necesarios para que el estudiante actúe de manera activa, responsable y creativa en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal y social como profesional”, para Tobón (2015) es un proceso complejo de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes, ser, hacer, conocer y convivir, en la búsqueda continua de un desempeño significativo.

En el marco del buen desempeño de maestros/profesores/docentes-tutores, se espera que posean un cúmulo de competencias alineadas con el marco curricular de cada país y en correspondencia con el nivel educativo donde desarrollan su tutoría remota/virtual, en este sentido existe una vasta fundamentación teórica sobre los tipos de competencias, en esta investigación, siguiendo a autores como: Pagano (2007); Cabero y Gisbert (2005) y Gisbert (2000); Padula, 2002 en Valverde y Garrido (2005). Cabero y Román (2006); Llorente (2006); Cabero y Barroso (2012); y GIZ y Educal (2012), optamos por las competencias:

a) *Pedagógicas*, estas hacen referencia a los conocimientos, destrezas procedimentales y habilidades didácticas, que es necesario utilizar en el desarrollo de las clases remotas, como: Promover los trabajos colaborativos, cooperativos entre los estudiantes mediante un aprendizaje activo, uso de estrategias y metodologías activas para la mayor comprensión de los contenidos y temáticas, fomentar la autonomía e iniciativa personal de los estudiantes y desarrollo de su potencial creativo a través del trabajo autónomo. Además, debe considerar las características particulares de cada estudiante, sus limitaciones, aspiraciones, expectativas y ritmos de aprendizaje e individualizar el proceso tutorial, en función de que cada estudiante es un individuo que posee algunas capacidades de carácter particular, hacer énfasis en la relación de los objetivos del curso y/o asignatura con los contenidos, actividades y evaluaciones que se efectuarán, entre otras.

b) *Tecnológicas*, referidas específicamente al desempeño del conocimiento, destrezas técnicas y procedimentales visualizadas en saber hacer, en este caso en el manejo y uso eficiente de las plataformas educativas, que permita entre otras habilidades, dar acceso al aula virtual; enseñar el uso de las diferentes herramientas que la componen a sus estudiantes; manipular la tecnología asincrónica o sincrónica indispensable para la comunicación con los estudiantes, personal directivo, padres y representantes; producir componentes multimedia para integrarlos a la enseñanza remota; uso de los recursos multimedia; desarrollar estrategias para integrar el uso de Internet en el plan de estudios existente; transformar temas, unidades, contenidos para las clases remotas/ virtuales en formatos adaptados a los nuevos entornos/escenarios.

c) *Orientadoras*, están incluida dentro de las competencias sociales, alcanzan gran relevancia por cuanto en los entornos virtuales, estudiantes y padres de familia necesitan orientación en el uso de las estrategias pedagógicas que reciben a través de las plataformas o canales de información, de acuerdo al zona geográfica en la que vivan, por tantos los maestros/profesores/ docentes-tutores deben tener conocimientos, habilidades sociales y una buena actitud, por cuanto les corresponde: Ser guía empático y de apoyo en proceso de aprendizaje e integración mediante actividades y dinámicas que minimicen la sensación de aislamiento; poner en práctica habilidades de comunicación que permitan una relación más amena y comprensible con los estudiantes y entre estudiantes para disminuir los momentos

de ansiedad o preocupación que les genera el estudio remoto. Además de proporcionar al estudiante estrategias motivacionales para el aprendizaje en función del ritmo y estilo de trabajo que presentan cada uno; suministrar información con respecto al rendimiento durante el desarrollo de los contenidos; monitorear y facilitar la interactividad colaborativa entre los grupos de trabajo para aminorar los inconvenientes que obstaculicen la evaluación en la plataforma y brindar sugerencias, técnicas o estrategias para la resolución o elaboración de las actividades de evaluación, entre otras.

## 2.5. EVALUACION EN LA EDUCACIÓN REMOTA

La evaluación en la educación remota de estudiantes de educación básica y secundaria, es uno de los aspectos más difíciles de cumplir por el maestro/docente-tutor, necesariamente se debe dar prioridad a la función formativa de la misma. Por cuanto da la oportunidad al estudiante de autoevaluarse, aprender del error y modificar sus estrategias de aprendizaje. Así como al docente de hacerles seguimiento y control para proporcionarles la realimentación requerida de acuerdo a las necesidades de cada estudiante (Fantini, 2004). Para el uso, desarrollo y aplicación de estrategias evaluativas cónsonas con el nuevo entorno de las clases remotas, se requiere de orientar a los docentes-tutores en la aplicación de las diferentes estrategias evaluativas y ajustes normativos en los programas.

Para los estudiantes realizar actividades evaluativas en sus hogares, sin colaboración en algunos casos de sus padres, por situaciones que muchas veces son desconocidas por los maestros-tutores, les resulta difícil. De ahí que los maestros deben variar continuamente las estrategias que están a su disposición para darle oportunidad a todos, tomado en cuenta el proceso de regulación del aprendizaje y que existen muchas maneras de aprender de acuerdo a la inteligencia que subyace en cada estudiante (Perrenoud, 2008).

Dependiendo del nivel en el cual están los estudiantes, los maestros-tutores disponen de una serie de estrategias para evaluarlos, tales como: trabajos colaborativos, lecturas, y análisis de textos, elaboración de resúmenes, foros, discusión de problemas reales, exposición de temas, cuestionarios en línea, análisis de imágenes, videos, música y películas. En momentos de enseñanza remota en los niveles educativos de educación básica, los maestros-tutores, no deben centrarse tanto en los errores, sino en motivar y estimular desde la distancia, a estudiantes y a sus padres, a trabajar en el error para superarlo (Astolfi, 1999) transmitir calma y hacerles entender que lo que importa es el avance en el aprendizaje, más que una calificación.

## 2.6. ROL DE LOS DOCENTES-TUTORES

Ante un cambio tan repentino de la modalidad presencial a la remota o/a distancia facilitada por las tecnologías, en educación básica secundaria específicamente, requiere un cambio en los roles ejercidos por los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, que va más allá del cambio del modelo epistémico, en dimensiones como la: pedagógica, técnica, social, orientadora, administrativa, organizativa y evaluativa. Para Tourón, Santiago y Díez (2014) debe existir espacio para el aprendizaje activo, los intereses y la motivación personal, la orientación, la comunicación asertiva/ didáctica, la aplicación de metodologías interactivas. Pagano (2007) por su parte considera que los docentes-tutores además de diseñar y planificar estrategias y contenidos de los programas, deben lograr sintonizar con sus estudiantes a pesar de la disociación del tiempo, el espacio y de la

multiplicidad de estilos personales lo que se traduce en empatía. Además, ser proactivo, para sortear las incertidumbres, resistencias y los obstáculos, que se presenten de índole tecnológica y/o humana. Estar motivado para mantener a los estudiantes interesados en este entorno. Ser mediador, entre las múltiples comunicaciones generadas por la interacción entre los estudiantes-pares y docentes. Tomar en cuenta el perfil de estudiantes para ajustar los objetivos y estrategias a los mismos.

Mientras que autores como Cabero y Gisbert (2005) y Gisbert (2000), consideran otros roles como: facilitador y evaluador del aprendizaje y de sus actuaciones en el entorno virtual. Técnico, ante las dificultades de los estudiantes durante el desarrollo del curso. Supervisores, papel en el que deben detectar las necesidades académicas de los estudiantes y buscarle alternativas de solución para superarlas. Álvarez y Mayo (2009), de forma precisa indican que el docente-tutor, es el encargado de realizar el acompañamiento a los estudiantes en su formación a distancia, mediado por productos tecnológicos con un amplio y sólido carácter pedagógico. Además, el docente-tutor debe mantener viva la interacción en los espacios comunicativos, inmediatez en la respuesta para mantener el diálogo y el interés de los estudiantes, el fácil acceso al material de apoyo sobre los contenidos y el dominio de las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas (Padula, 2002 en Valverde y Garrido, 2005).

## 2.7. ROL DE LOS ESTUDIANTES

Los maestros/docentes-tutores, deben conocer cuáles son los roles de sus estudiantes de básica y secundaria, en los nuevos entornos, para proceder en las tutorías, deben saber que el papel del estudiante emerge y se despliega en el contexto de la nueva experiencia social y de aprendizaje, para muchos desconocida. Por tanto, dependerá del uso de criterios, valores e intereses, y del cumplimiento de roles y funciones por parte del maestro-tutor (Martínez y Pascual, 2013), tales como: planificar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, proyectando en el tiempo el comportamiento que podrían asumir los estudiantes como entes activos de su aprendizaje, otros autores como. Rúgeles, Mora & Metaute (2015) enfatizan, que características como la capacidad de autogestión que se traduce en; autoaprendizaje, autodisciplina, análisis crítico y reflexivo, motivación y capacidad de trabajo colaborativo, les permitirá a los estudiantes, un mejor aprendizaje y convivencia con sus pares.

En función de este planteamiento es necesario por parte de maestros/ profesores/docentes-tutores, coadyuvar en el proceso educativo para que estudiantes de estos niveles vayan adquiriendo capacidades que les permitan cumplir desde la perspectiva de los siguientes autores Alfie-Kohn (2008); Rúgeles, Mora & Metaute (2015) con roles tales como: a) la autodisciplina, reflejado en el aprovechamiento del tiempo, libertad y flexibilidad, vinculado a la dedicación y perseverancia en las tareas propuestas, con seguimiento y control podrían lograrlo; b) el auto aprendizaje; el cual le facilita a los estudiantes en educación remota, la capacidad de exigirse a sí mismo, mediante la toma de decisiones, el buen uso del tiempo, la búsqueda de fuentes de consulta objetivas y responsables; c) el análisis crítico y reflexivo, visualizado como la habilidad para razonar, analizar y argumentar hechos o acciones, lo cual coadyuva en el desarrollo integral y la generación de conocimiento, aspectos importantes en la búsqueda de seres pensantes, creadores y constructores de nuevas realidades; d) el trabajo colaborativo, permite observar las cualidades y actitudes individuales de los estudiantes desplegadas y compartidas en la

convivencia con sus pares y maestros tutores, mediante el uso de algunas herramientas en las plataformas educativas como: foros, chats y trabajos colaborativos, las cuales aportan valores como el respeto y la tolerancia, en el desarrollo integral de niños y adolescentes.

### 3. METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es, describir las implicaciones en el desarrollo de la tutoría remota en educación básica y secundaria facilitada por las plataformas tecnológicas. Se realizó mediante un enfoque exploratorio, transeccional, cuantitativo, siguiendo a Arias (2012), ya que se buscó recoger información sobre las tutorías virtuales, que, si bien son muy conocidas a nivel universitario y en estudios de post-grado, no lo es a nivel de educación básica primaria y secundaria, por ser una función del maestro/profesor/docente reciente, emergente en estos entornos, como consecuencia del distanciamiento social por el Covid-19.

#### 3.1. MUESTRA

Para la muestra se realizó un llamado por medio de las redes sociales específicamente (Twitter, Facebook e Instagram), redes de contactos (WhatsApp, y correos electrónicos de maestros/profesores/docentes miembros de instituciones educativas conocidas). La solicitud de participación tenía una breve introducción sobre el objetivo de la investigación, y una explicación sobre la importancia de la opinión de los maestros-tutores debido al cambio disruptivo del contexto de enseñanza con las implicaciones que subyacen en el proceso, además de una declaración de anonimato y confidencialidad para quienes tomaran la decisión de participar. Todo esto remitido con el link a la encuesta, realizada y alojada durante los meses de marzo y abril del 2021 en la aplicación de administración de encuestas *Google Forms*.

Un total de 112 maestros/ profesores/docentes-tutores, contestaron la encuesta, 14 de Venezuela, 52 de Colombia, 18 de Argentina, 14 de Panamá y 14 de Ecuador. En cuanto a las características principales de la muestra se identificó que la mayoría de los maestros/profesores son mujeres (59, 9%), entre 30, 50 y más de 50 años de edad, en la Tabla 1, se observan las características demográficas.

#### 3.2. INSTRUMENTO

La encuesta “la tutoría en clases remotas facilitadas por las tecnologías en educación básica primaria y secundaria”, fue diseñada con tres secciones, la primera dirigida a datos socio-demográficos (7 preguntas); segunda sobre aspectos relativos a la formación profesional (2 preguntas); tercera sobre competencias de acuerdo a los tipos (4 preguntas); estrategias evaluativas (1 pregunta); rol del docente-tutor (2 preguntas); factores que han dificultado o facilitado la tutoría (2 preguntas); beneficios de la tutoría (1 pregunta), comunicación con los padres (1 pregunta) y si desean continuar con clases virtuales (1 pregunta), para un total de 20 ítems. El instrumento fue validado por trio de expertos mediante el método Delphi (Ruiz, 2014), los cuales coadyuvaron en la toma de decisiones para el mejoramiento del instrumento. El procesamiento y análisis de los datos se realizó mediante el apoyo del paquete estadístico SPSS en su versión 24 (IBM SPSS, Chicago, IL, EE. UU). La base de los datos iniciales se obtuvo de la aplicación de la encuesta por *Google Forms*.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. CARACTERIZACIÓN DESCRIPTIVA DE LA MUESTRA

La muestra está compuesta por 112 maestros/profesores/docentes que trabajan en educación básica primaria y secundaria, los cuales quisieron dar su opinión sobre la tutoría remota mediante la encuesta aplicada online por Google Forms. En la Tabla 1 se muestran las principales características en función de las variables socio- demográficas de los encuestados.

Tabla 1. Variables Socio-Demográficas

Variables		n	%
Sexo	Hombre	55	49,1%
	Mujer	57	50,9%
Grupos de Edad	Menos de 30 años	5	4,5%
	de 30 a 39 años	44	39,3%
	de 40 a 49 años	28	25,0%
	de 50 años y más	35	31,3%
Grado máximo de estudios concluidos	Doctorado	22	19,6%
	Licenciatura universitaria,	46	41,1%
	Maestría	44	39,3%
Años de servicio	Menos de 5 años	6	5,4%
	5 a 9 años	32	28,6%
	10 a 15 años	25	22,3%
	más de 15 años	49	43,8%
Cuántas instituciones trabaja actualmente	En una	26	23,2%
	En Dos	62	55,4%
	Tres o más	24	21,4%
Tipo de Institución	Publica	17	15,2%
	Privada	55	49,1%
	Pública y Privada	40	35,7%
	Total	112	100,0%
País	Venezuela	14	12,5%
	Colombia	52	46,4%
	Argentina	18	16,1%
	Panamá	14	12,5%
	Ecuador	14	12,5%

Fuente: Elaboración propia.

Mayor cantidad de mujeres maestras/profesoras/docentes-tutoras 50.9%; el mayor porcentaje de edad para ambos sexos esta entre los 30, 50 y más años de edad; el grado máximo de estudios con mayor porcentaje es la licenciatura universitaria con un 41.1, seguido por la maestría con un 39.3%; años de servicio el porcentaje más alto el 43.8% se ubicó en más 15 años de servicios; el 55.4% de todos los maestros trabaja en dos instituciones educativas con el 49.1% en privadas; el país donde hubo mayor participación de maestros fue en Colombia con un 46.4% del total de 112.

#### 4.2. COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES

Con relación a las competencias que poseen los maestros/profesores/docentes-tutores, se muestran en la tabla 2.

*Tabla 2. Competencias de los docentes en entornos virtuales*

Competencia	Indicadores	n	%
Competencias Orientadoras	Proporciona orientación y ayuda al estudiante en cuanto al uso de los recursos tecnológicos que le permitirán la realización de sus actividades.	66	69,5%
	Proporciona recomendaciones con respecto al desarrollo, características y calidad de los trabajos solicitados a través de la plataforma.	67	70,5%
	Pone en práctica habilidades de comunicación que permitan una relación más amena y comprensible con los estudiantes y entre estudiantes para disminuir los momentos de ansiedad o preocupación que genera el estudio a distancia	57	60,0%
	Proporciona al estudiante estrategias motivacionales para el logro de su aprendizaje virtual/remoto.	66	69,5%
	Revisa los ritmos y estilos de trabajo que presentan cada uno de sus estudiantes para que puedan cumplir con las actividades evaluativas en el tiempo estimado.	53	55,8%
	Suministra información a los estudiantes con respecto a su rendimiento durante el desarrollo de los contenidos.	63	66,3%
	Monitorea y facilita la interactividad colaborativa entre los grupos de trabajo para aminorar los inconvenientes que obstaculicen la evaluación en la plataforma.	60	63,2%
	Brinda sugerencias, técnicas o estrategias para la resolución o elaboración de las actividades de evaluación.	53	55,8%



Competencias Pedagógicas	Enseña técnicas de búsqueda y evaluación de información/material en línea para identificar el procesamiento y uso práctico de la misma.	78	69,6%
	Fomenta la autonomía e iniciativa personal de los estudiantes, desarrollo de su potencial creativo a través del trabajo autónomo.	68	60,7%
	Usa estrategias y metodologías activas para la mayor comprensión de los contenidos y temáticas.	88	78,6%
	Promueve los trabajos colaborativos, cooperativos entre los estudiantes mediante un aprendizaje activo	62	55,4%
	Considera las características particulares de cada estudiante, sus limitaciones, aspiraciones, expectativas y ritmos de aprendizaje	80	71,4%
	Individualiza el proceso tutorial, en función de que cada estudiante es un individuo que posee algunas capacidades de carácter particular.	60	53,6%
	Incluye el uso de video, audio, gráficos y actividades lúdicas de multimedia interactiva para el aprendizaje	56	50,0%
	Hace énfasis en la relación de los objetivos del curso y/o asignatura con los contenidos, actividades y evaluaciones que se efectuarán.	84	75,0%
	Fomenta la cultura del estudio independiente buscando descubrir las potencialidades de los estudiantes.	75	67,0%
	Permite la interacción de sus estudiantes durante el desarrollo de los contenidos, a fin de aclarar dudas e inquietudes.	49	43,8%
Competencias Tecnológicas	Conoce y maneja el sistema de las plataformas educativas con el que opera la educación remota/virtual.	101	90,2%
	Manipula la tecnología asincrónica o sincrónica indispensable para la comunicación con los estudiantes, personal directivo, padres y representantes	59	52,7%
	Produce componentes multimedia para integrarlos a la enseñanza remota	68	60,7%
	Desarrolla estrategias para integrar tecnología y el uso del Internet en el plan de estudios existente Convierte temas, unidades, contenidos en módulos de enseñanza en formato multimedia.	104	92,9%

Fuente. Los investigadores (2020).

En cuanto a las *competencias orientadoras*, las mismas miden la capacidades y habilidades de los maestros/profesores/docentes-tutores para proporcionar apoyo, recomendaciones, motivación, comunicación asertiva y hacer seguimiento y control a todos y cada uno de los estudiantes, buscando un aprendizaje significado en los entornos virtuales/ educación remota, aspectos muy relevantes tratándose de estudiantes de educación básica y secundaria. El porcentaje más alto el 70.5%, (67maestros/profesores)

dicen que proporcionan recomendaciones con respecto al desarrollo, características y calidad de los trabajos solicitados a través de la plataforma. Sin embargo, los porcentajes más bajos, correspondientes a 53 encuestados con el 55,8% se ubican en dos tipos de habilidades esenciales en la tutoría remota como son: Revisar los ritmos y estilos de trabajo que presentan cada uno de sus estudiantes para que puedan cumplir con las actividades evaluativas en el tiempo estimado y brindar sugerencias, técnicas o estrategias para la resolución o elaboración de las actividades de evaluación.

Con relación a las *competencias pedagógicas*, visualizadas como las acciones que deben realizar los maestros/profesores/docentes-tutores, sobre especificaciones, estrategias, resolución de problemas, postura crítica, autonomía, uso de metodologías activas, promoción del aprendizaje colaborativo, el estudio independiente y la consideración hacia las particularidades de los estudiantes en función del estilo y ritmo de aprendizaje, se tiene que: el 78,6% porcentaje más alto, correspondiente a 88 maestros/profesores/docentes-tutores expresan que: Usan estrategias y metodologías activas para la mayor comprensión de los contenidos y temáticas. Mientras que el porcentaje más bajo el 43,8%, corresponde a 49 maestros/profesores/docentes-tutores dicen que: Permiten la interacción de sus estudiantes durante el desarrollo de los contenidos, a fin de aclarar dudas e inquietudes.

Cuando se trata de *competencias tecnológicas*, los maestros/profesores/docentes-tutores, deben demostrar los saberes relacionados con el uso pedagógico de la tecnología, procedimientos, métodos, actividades, normas, producir recursos multimedia y desarrollar estrategias para integrar los temas y contenidos eficientemente en las plataformas tecnológicas, en este sentido se tiene que, el porcentaje más alto, el 92,95 correspondiente a 104 maestros-tutores expresan que: Desarrollan estrategias para integrar tecnología y el uso del Internet en el plan de estudios existente, convierten temas, unidades, contenidos en módulos de enseñanza en formato multimedia. El porcentaje más bajo se ubica en el 52,7%, donde 59 maestros/profesores-tutores dicen que: manipulan la tecnología asincrónica o sincrónica indispensable para la comunicación con los estudiantes, personal directivo, padres y representantes.

#### 4.3. COMPETENCIAS EVALUATIVAS

En cuanto a las *competencias evaluativas*, que poseen los maestros/profesores/docentes-tutores, consideradas muy importantes en el proceso educativo remoto/virtual, está la de seleccionar las actividades evaluativas más idóneas para los entornos virtuales. En este caso se cruzan dos variables, las actividades evaluativas utilizadas y los años de servicio de docente-tutores, buscando establecer alguna comparación con la experiencia del docente y el conocimiento que poseen para la evaluación en los entornos virtuales, presentado en la tabla 3.

Tabla 3. Evaluaciones utilizadas en los entornos virtuales según los años de servicio de los tutores

Estrategias evaluativas		Años de servicio									
		Menos de 5 años		5 a 9 años		10 a 15 años		más de 15 años		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	Total	6	100,0%	32	100,0%	25	100,0%	49	100,0%	112	100,0%
Utiliza actividades de evaluación formativa	Nunca	4	66,7%	15	46,9%	12	48,0%	25	51,0%	56	50,0%
	Pocas Veces	2	33,3%	17	53,1%	13	52,0%	24	49,0%	56	50,0%
Elaboración de resúmenes	Pocas veces	2	33,3%	10	31,3%	10	40,0%	17	34,7%	39	34,8%
	Muchas veces	4	66,7%	22	68,8%	15	60,0%	32	65,3%	73	65,2%
Foros	Pocas veces	5	83,3%	28	87,5%	17	68,0%	33	67,3%	83	74,1%
	Muchas veces	1	16,7%	4	12,5%	8	32,0%	16	32,7%	29	25,9%
Lectura y análisis de textos	Pocas veces	5	83,3%	25	78,1%	22	88,0%	39	79,6%	91	81,3%
	Muchas veces	1	16,7%	7	21,9%	3	12,0%	10	20,4%	21	18,8%
Discusión de dilemas o problemas	Pocas veces	2	33,3%	17	53,1%	16	64,0%	26	53,1%	61	54,5%
	Muchas veces	3	50,0%	14	43,8%	6	24,0%	17	34,7%	40	35,7%
	Nunca	1	16,7%	1	3,1%	3	12,0%	5	10,2%	10	8,9%
Trabajos colaborativos. Discusión	Pocas veces	1	16,7%	14	43,8%	9	36,0%	17	34,7%	41	36,6%
	Muchas veces	1	16,7%	3	9,4%	7	28,0%	7	14,3%	18	16,1%
	Casi siempre	4	66,7%	15	46,9%	9	36,0%	25	51,0%	53	47,3%
Exposición de temas	Pocas veces	2	33,3%	17	53,1%	16	64,0%	25	51,0%	60	53,6%
	Muchas veces	1	16,7%	7	21,9%	3	12,0%	10	20,4%	21	18,8%
	Casi siempre	3	50,0%	8	25,0%	6	24,0%	14	28,6%	31	27,7%
Trabajos individuales	Pocas veces	4	66,7%	25	78,1%	22	88,0%	41	83,7%	92	82,1%
	Casi siempre	2	33,3%	7	21,9%	3	12,0%	8	16,3%	20	17,9%
Cuestionarios en línea	Pocas veces	2	33,3%	9	28,1%	9	36,0%	21	42,9%	41	36,6%
	Muchas veces	3	50,0%	10	31,3%	10	40,0%	15	30,6%	38	33,9%
	Casi siempre	1	16,7%	13	40,6%	6	24,0%	13	26,5%	33	29,5%
Análisis de material audiovisual videos, películas, fotografías y música	Pocas veces	3	50,0%	24	75,0%	19	76,0%	34	69,4%	80	71,4%
	Muchas veces	2	33,3%	7	21,9%	3	12,0%	8	16,3%	20	17,9%
	Casi siempre	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%	1	0,9%
	Nunca	1	16,7%	1	3,1%	3	12,0%	5	10,2%	10	8,9%

Nota. La escala con respuesta cero en todas las categorías no se representan en la tabla

Fuente: los investigadores. Encuesta electrónica, marzo-abril (2021).

Los resultados muestran que las estrategias evaluativas más o menos utilizadas por los docentes- tutores encuestados de acuerdo a los años de servicio han sido: en cuanto al uso de actividades de evaluación formativa: el 66.7% de menos de 5 años de servicio *nunca* las usan, el 53.1% entre 5 a 9 años de servicio *pocas veces*. *Elaboración de resúmenes*: el 68,8% entre 5 a 9 años de servicio *muchas veces*. *Foros*: el 32,7% con más de 15 años *muchas veces*. *Lectura y análisis de textos* el 20,4% con más de 15 años de servicio lo han utilizado *muchas veces*. *Discusión de dilemas o problemas*: el 50,0% de menos de 5 años de servicio la han usado *muchas veces*. *Trabajos colaborativos* y *Discusión*: el 66,7% con menos de 5 años, lo han utilizado *casi siempre*. *Exposición de temas*: el 64,0% entre 10 a 15 años de servicio, dicen utilizarla *pocas veces*, mientras que el 50,0% con menos de 5 años de servicio, la han utilizado *casi siempre*. *Trabajos individuales*: el 88,0% entre 10 a 15 años expresan utilízalos *pocas veces*. *Cuestionarios en línea*: el 50,0% con menos de 5 años dicen utilizarlos *muchas veces*. *Análisis de material audiovisual videos, películas, fotografías y música*: el 76,0% entre 10 a 15 años de servicio dice usarlas *pocas veces*, mientras que el 16,7% de menos de 5 años dicen que *nunca* la han utilizado.

#### 4.4. ROL Y FUNCIÓN DEL DOCENTE-TUTOR

Tomando en cuenta teóricamente a Tourón, Santiago y Diez (2014), Pagano (2007), Álvarez y Mayo (2009), el rol del docente-tutor es actuar como un facilitador y mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje en las plataformas educativas, entre los contenidos y la actividad constructivista que se realice en el proceso. Son varios los roles a cumplir por los docentes-tutores cuyos indicadores pueden agruparse en categorías: pedagógica, social, administrativa y técnica. Cuando se pregunta a los maestros/profesores/docentes-tutores encuestados sobre el cumplimiento de roles y funciones en la educación remota/virtual, se pueden apreciar en la figura 1 las respuestas seleccionadas

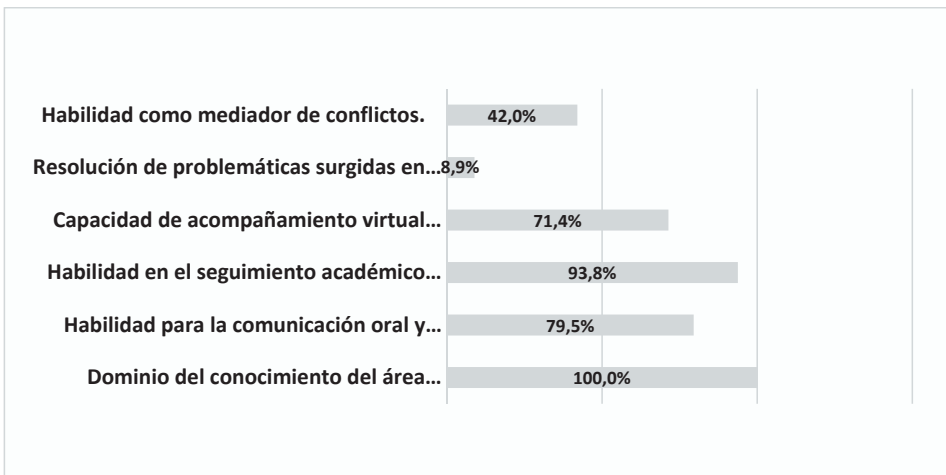


Figura 1. Cumplimiento de roles y funciones. Fortalezas.

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes-tutores manifiestan que su mayor fortaleza está en el conocimiento del área disciplinar y se presenta con el mayor porcentaje 100%, mientras que los menores porcentajes más bajos se ubican, en la resolución de problemáticas surgidas en la interacción y convivencia social y en la mediación de conflictos, un 93, 8% en una habilidad muy importante cuando se trata de enseñar de manera remota que es el seguimiento académico para prevenir la deserción por cuanto subyacen características significativas del docente-tutor, como el apoyo, el control, la motivación y sobre todo la comunicación asertiva con los estudiantes y padres de familia.

#### 4.5. FACTORES QUE HAN DIFICULTADO LA TUTORÍA

El proceso educativo remoto/virtual en contextos de distanciamiento social moviliza mayor cantidad de recursos y soportes, así como de oportunidades de comunicación entre docentes-tutores y estudiantes. No obstante, su gran potencial, se encuentra obstaculizado por factores inherentes a las condiciones socio-económicas de las familias limitando al acceso a las plataformas tecnológicas educativas y al internet, tanto a docentes-tutores como a estudiantes (Villafuerte, 2020; Renna, 2019; Ruiz, 2020). En la tutoría/ remota/ virtual, los docentes-tutores se han encontrado con una variedad de factores que dificultan de alguna manera el cumplimiento de sus roles y funciones. Ante las preguntas relacionadas con estos factores se pueden observar en la figura 2, las respuestas seleccionadas por los encuestados.

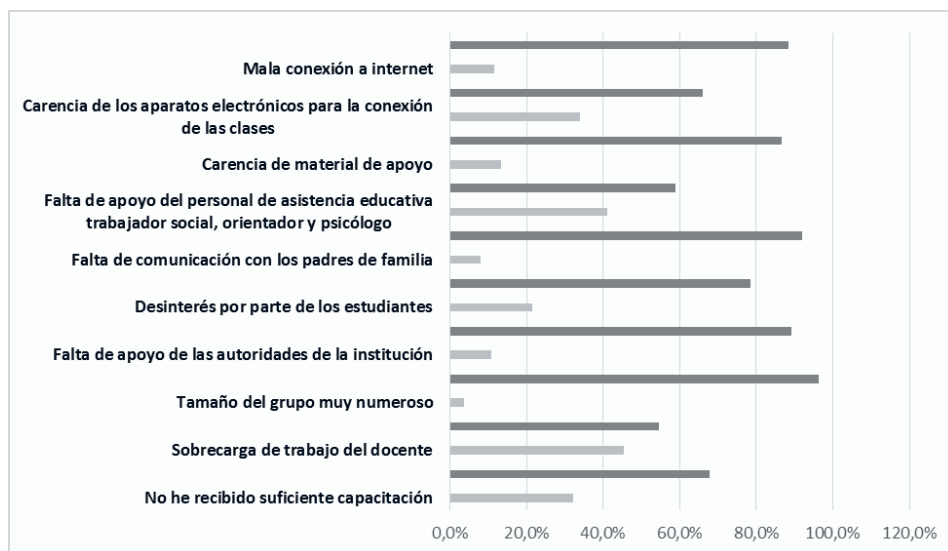


Figura 2. Factores que han dificultado la tutoría desde la perspectiva de los maestros/profesores/docentes-tutores encuestados.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, se visualizan que los más altos porcentajes se ubican en factores tales como: grupos muy numerosos de estudiantes 96.4%; falta de comunicación con los padres de familia 92%; falta de apoyo de las autoridades de la institución 89.3%; mala conexión a internet 88.4%; carencia de material de apoyo 86.6%; desinterés por parte de los estudiantes 78,6%; no haber recibido suficiente capacitación 67.9% y carencia de los aparatos electrónicos para la conexión de las clases 66.1%.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con Gálvez y Milla (2018); Topping (2002); Pagano (2007); Gisbert (2000) y Álvarez y Mayo (2009), para una eficiente tutoría en las plataformas educativas en la educación remota en niveles educativos de educación básica y secundaria, el docente-tutor necesariamente debe estar capacitado, en competencias pedagógicas, tecnológicas y orientadoras, para un desempeño acorde con los entornos virtuales, apuntando hacia el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. Se concuerda con los mencionados autores, pues los docentes encuestados en alto porcentaje usan estrategias y metodologías activas para la mayor comprensión de los contenidos y temáticas, fomentan la autonomía e iniciativa personal de los estudiantes y desarrollo de su potencial creativo a través del trabajo autónomo, como lo proponen Cabero y Gisbert (2005); desarrollan estrategias para integrar la tecnología y el uso del Internet en el plan de estudios existente, convierten temas, unidades, contenidos en módulos de enseñanza en formato multimedia.

Además, se concuerda con Palacios (2007) en que los docentes-tutores encuestados proporcionan al estudiante estrategias motivacionales para el logro de su aprendizaje virtual/remoto y recomendaciones relativas al desarrollo, características y calidad de los trabajos solicitados a través de la plataforma. Se *concluye* que se deben mejorar aspectos muy importantes tales como: Incluir en las clases remotas recursos como el uso de video, audio, gráficos y actividades lúdicas de multimedia interactiva para el aprendizaje; así como, la interacción de los estudiantes durante el desarrollo de los contenidos, a fin de aclarar dudas e inquietudes; mejorar la comunicación con los padres, estudiantes y personal directivo de manera sincrónica o asincrónica y revisar en lo posible los ritmos y estilos de trabajo que presentan los estudiantes, indicadores del desempeño docente que han presentado los porcentajes más bajos en la encuesta.

Con respecto al *proceso de evaluación* y de acuerdo a las características de los entornos virtuales de aprendizaje, las competencias de los docentes-tutores para el uso educativo de las plataformas tecnológicas, en dicho proceso, este puede presentar algunas limitaciones en función de que la interacción docente-tutor-estudiante se realiza por medio de recursos tecnológicos, disminuyendo la posibilidad de la comunicación en tiempo real que permite la retroalimentación inmediata de los avances evaluativos de los estudiantes tan importantes para los niveles de educación básica primaria y secundaria, de acuerdo con Fantini (2004); Perrenoud (2008) y Barberá (2006), se le debe dar prioridad a la función formativa de la evaluación, por tanto se concuerda con Tobón (2015), en cuanto al cuidado en la selección de las herramientas e instrumentos más idóneos que faciliten al docente-tutor realizar seguimiento, control y realimentación a los estudiantes de acuerdo con los resultados obtenidos. Se observa que la evaluación *formativa* no está siendo utilizada por docentes-tutores con pocos años de servicio, pero tampoco por docentes con más de

15 años de servicio, así lo demuestran los porcentajes más altos de los docentes-tutores encuestados.

En cuanto a las diferentes *estrategias evaluativas*, los porcentajes más altos para *pocas veces* se sitúan en el uso de foros, lectura, análisis de textos, y trabajos individuales en docentes entre 9 y más de 15 años de servicios en términos generales.

Se *concluye* que la enseñanza remota en emergencia, debe servir a los maestros-tutores para replantear nuevas estrategias de evaluación, y pensar la evaluación desde la perspectiva de evaluar, no solo conocimientos, sino también habilidades, destrezas, y actitudes (desempeño del estudiante), es decir medir menos al estudiante y valorar más el desempeño y dejar constancia del mismo, de acuerdo con los autores citados anteriormente.

De acuerdo con el *rol y las funciones* que deben cumplir los docentes-tutores, autores como: Tourón, Santiago y Diez (2014); Cabero y Gisbert (2005) y Gisbert (2000), están de acuerdo en que el rol que deben cumplir los docentes actualmente está permeado por las dimensiones: pedagógica, técnica, social, orientadora, administrativa, organizativa y evaluativa. Para los docentes tutores encuestados, con los porcentajes más altos se ubican los aspectos relacionados con los roles que subyacen en la dimensión pedagógica, mientras que los aspectos relacionados con lo social específicamente la orientación, obtiene un porcentaje muy bajo, en la resolución de problemas surgidos en la interacción/ y en la mediación de conflictos, lo que tiene que ver con la convivencia, que de acuerdo con los aspectos teóricos propuestos por Pagano (2007), y los autores mencionados anteriormente no se están cumpliendo, lo que permite *concluir* que tratándose de estudiantes de educación básica y secundaria, el rol de los docentes adquiere mayor relevancia y deberán ser revisados y adaptados teniendo en consideración las características de sus estudiantes, con mucho tacto, y empatía. Además, deberán dar apoyo a las familias para que coadyuven en una buena interacción y sana convivencia.

En cuanto al rol de los estudiantes, de acuerdo con la fundamentación teórica propuesta por autores como: Alfie-Kohn (2008); Rúgeles, Mora & Metaute (2015) y Martínez y Pascual (2013) puede *concluirse* teóricamente que el cumplimiento de roles por parte del estudiante de educación básica y secundaria en los entornos virtuales, depende del trabajo realizado por maestros/ profesores/ docentes-tutores, y del acompañamiento de padres y representantes, para que puedan convertirse en autogestores de su propio aprendizaje con todo lo que ello implica. No obstante, los roles descritos anteriormente deberán revisarse y actualizarse constantemente.

Con relación a los *factores que han dificultado la tutoría*. El distanciamiento social transformó la presencia rutinaria de la escuela en la vida de los estudiantes. Y el uso educativo de las tecnologías, dispositivos digitales e internet, no ha logrado recrear un escenario de inclusión para los niños/ niñas y adolescentes a nivel mundial, de los sectores más vulnerables, no pueden acceder a los contenidos y recursos que se ofrecen mediante el uso de las plataformas educativas y los canales de comunicación e internet. Pero además desde la perspectiva de los docentes-tutores encuestados, existen otros factores que obstaculizan su desempeño, desde el punto de vista pedagógico, académico, tecnológico, de formación docente, de tenencia y disposición de conexión, de apoyo institucional y de artefactos electrónicos, por tanto se *concluye* que se deben generar las condiciones tecnológicas, pedagógicas, el desarrollo de capacitaciones para los docentes-tutores, acompañamiento tanto a docentes como a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad e incrementar el presupuesto educativo.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded-Gómez, J. y Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*, Madrid, Alianza Editorial, S. A.
- Alfie Kohn. (2008). Por qué está sobrevalorada la autodisciplina. Recuperado de <http://www.alfiekohn.org/teaching/autodisciplina.htm>
- Álvarez, R. & Mayo, I. C. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(50), 1-12.
- Arias, E. y Cristia, J. (2015). El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: *¿cómo promover programas efectivos*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington DC.
- Arias, G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Arias-Ortiz, E., Rieble, S., Álvarez, H., Rivera, M., Viteri, A., López, A., Pérez, M., Vásquez, M., Bergamaschi, A., Noli, A., Ortiz, M. y Scannone, R. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19", *Documento para Discusión*, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Astolfi, J. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla, Diada Editora.
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. *Revista de Educación a Distancia, número especial VI*. Recuperado en: <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Argentina: Ediciones Manantial.
- Cabero, J., Llorente, M. y Gisbert, M. (2007). El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación, en Cabero Almenara, J. (coord.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid, Mc Graw Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2012). El tutor virtual: Características y funciones. En Padilla G., Leal, F., Hernández, M. y Cabero, J. (Eds.), *Un reto para el profesor del futuro: La tutoría virtual*, pp. 15-42. Printed by Publidisa: SINED.
- Cabero, J. y Román, P. (2006). E-actividades. *Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: MAD, S. L.
- Cabero, J. & Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Barcelona: MAD.
- Cifuentes, G. (2020). Derecho a la educación y uso de nuevas tecnologías, en *Retos del Covid-19 la Educación*. Universidad de los Andes. Facultad de educación.
- Fantini A. (2004) *Enfoques para la evaluación formativa en e-learning*. Patagonia (pp. 148-157).
- Fernández, E., Mireles, M. & Aguilar, R. (2010). La enseñanza a distancia y el rol del tutor virtual: *una visión desde la Sociedad del Conocimiento. Etic@ net*, 7(3). Publicación en línea. Granada España. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero9/Articulos/Formato/articulo2.pdf>
- Gálvez, E. & Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el *Marco de Buen Desempeño Docente. Propósitos y representaciones*, 6(2), 407-429.
- Gisbert, M. (2000). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. In *Nuevas tecnologías en la formación flexible ya distancia* (pp. 315-330). Sevilla: Kronos.
- GIZ y Educal (2012). *Cuatro Módulo: Interactividad y Tutoría virtual*. Curso IDEL 2012-2013. N
- Klimova, F. & Poulouva, P. (2011). Tutor as an important e-learning support, *Procedia Computer Science*, 3, 1485-1489.
- Lizarazo, D. & Paniagua, Y. (2013). *La ansiedad cibernética: Docentes y TIC en la escuela secundaria*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Recuperado de: [https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoLibro.php?id\\_libro=424](https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoLibro.php?id_libro=424)

- Llorente, M. (2006). El tutor en E-learning aspecto a tener en cuenta. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. EduTEC. 20, 1-24. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/16386>
- López, M. (2007). ¿Es indispensable re-pensar la mediación pedagógica del tutor de la educación a distancia actual? *Revista ipac*.
- Martínez, P. y Pascual, I. (2013). La influencia de la enseñanza virtual sobre el pensamiento crítico de profesores en formación. *Revista Currículum y formación del profesorado*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173COL6.pdf>
- Mendiola, J. (02 mayo 2020). ¿Por qué nos agotan psicológicamente las videoconferencias? *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/tecnologia/2020-05-02/por-que-nos-agotan-psicologicamente-las-videoconferencias.html>
- Mir, I., Reparaz, C. & Sobrino, Á. (2003). *La formación en internet: modelo de un curso online*. Editorial Ariel.
- Pagano, M. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 1-11. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011231005.pdf>
- Palacios, R. (2007). La tutoría: Una perspectiva desde la comunicación y la educación. En Landeta, A. (Ed.), *Buenas prácticas de e-learning* (pp. 91-110). Print in Spain: ANCED.
- Perrenoud, P. (2008): La evaluación de los alumnos. *De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos Lógicas. Buenos Aires. Colihue. Selección de fragmentos.
- Renna, H. (2019) Entre la brújula y el reloj. *Desafíos en la garantía del derecho a la educación y al aprendizaje de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Documento de Trabajo, OREALC/UNESCO Santiago.
- Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2020), COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?. *Nota CIMA*, N° 20, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Rodríguez-Hoyos, C. & Calvo, C. (2011). La figura del tutor de e-learning. Aportaciones de una investigación con estudios de caso. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (1), 66-79. Universidad Oberta de Catalunya. Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78017126004>
- Rúgeles, A., Mora, B. & Metaute, M. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Lasallista de Investigación*, 12(2), 132-138.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Ruiz, A. (2014). *La operacionalización de elementos teóricos al proceso de medida*. Universidad de Barcelona. España. Recuperado de: <https://cutt.ly/Uyap1Ms>
- Santoveña-Casal, S. (2014). Redes Sociales como recurso para la innovación e investigación Educativa, en Going Martínez, R. (direc.) *Formación del profesorado en la sociedad digital: Investigación, innovación y recursos didácticos*, (pp. 175-202). UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sanz De Acedo, M. (2012). *Competencias cognitivas en educación superior*. Segunda edición. Vol. 25. Madrid. Narcea, S. A.
- Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias*. Vol. 227. Lima, Perú. Editorial Macro.
- Topping, K. (2002). *Tutores y tutorías*. Bogotá: Magisterio.
- Tourón, J., Santiago, R. y Diez, A. (2014). *Si el aprendizaje se moviliza, la educación también*. Recuperado de: <http://www.javiertouron.es/2014/02/si-el-aprendizaje-se-movilizala.html>
- Valverde, J. y Garrido, C. (2005): La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. En: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10662/1472>
- Villafuerte, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje. *Observatorio de Innovación Educativa*, Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>

INVESTIGACIONES

## Autoritarismo de directores y sostenedores: la otra cara de la violencia escolar y el liderazgo

Authoritarianism of school principals and administrators:  
the dark side of school violence and leadership

*Miguel Stuardo-Concha<sup>a</sup>*  
*Imanol Santamaría-Goicuría<sup>b</sup>*  
*Irene Corres-Medrano<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de Rouen, Francia.  
miguel.stuardo-concha@univ-rouen.fr

<sup>b</sup> Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, España.  
imanol.santamaria@ehu.eus, irune.corres@ehu.eus

### RESUMEN

Este trabajo utiliza una noción de violencia escolar, que incluye el autoritarismo como problema, que se teoriza como un concepto fluido que emerge en la interacción organizacional y que presenta límites difusos y cambiantes. El autoritarismo escolar se despliega como un rizoma de poder que ejerce la violencia, produce procesos de negación-creación para incitar las performatividades conductuales que considera legítimas. Siguiendo principios de Teoría Fundamentada, se analizan 14 entrevistas a profesionales de la educación chilena. Los resultados reflejan diversas situaciones de autoritarismo escolar desplegadas mediante un repertorio amplio de prácticas, algunas legales pero éticamente cuestionables, proyectadas hacia las víctimas con diversos niveles de violencia. Los participantes describen una gama de efectos emocionales y proponen soluciones a un problema recurrente en el sistema educativo chileno. Se observa una carencia de dispositivos internos de justicia organizacional que resuelvan estas situaciones en un marco de equilibrio de poder.

*Palabras clave:* autoritarismo, violencia escolar, liderazgo, directores, sostenedores.

### ABSTRACT

This paper uses a notion of school violence, which includes authoritarianism as a problem, theorised as a fluid concept that emerges in organisational interaction and presents diffuse and shifting boundaries. School authoritarianism unfolds as a rhizome of power that exerts violence, produces processes of negation-creation to incite the behavioral performativities it considers legitimate. Fourteen interviews with Chilean education professionals are analysed, following Grounded Theory principles. The results reflect diverse situations of school authoritarianism that are carried out through a wide repertoire of practices, some legal but ethically questionable, projected towards the victims in different levels of aggressiveness. The participants describe a diverse range of emotional effects and propose solutions to a recurrent problem in the Chilean education system. There is a lack of internal organisational justice mechanisms to resolve these situations within a framework of balance of power.

*Key words:* authoritarianism, school violence, leadership, school principals, school administrators.

## 1. INTRODUCCIÓN

Casi 20 años atrás, los norteamericanos Blase y Blase (2002), en una investigación que abordó la violencia de directivos escolares hacia docentes, alertaban sobre la importancia de investigar el lado oscuro del liderazgo. Este estudio norteamericano fue una invitación a repensar el optimismo reinante en la comunidad académica y a cuestionar algunas visiones de la dirección escolar y el liderazgo, propuestas por el paradigma del managerialismo o nuevo Management Público, y que se ha instalado como normalidad en las actuales políticas públicas de mejoramiento educativo en Chile (Sisto, 2018).

Abordar la violencia ejercida por directivos y sostenedores requiere ampliar y problematizar la noción de *violencia escolar*. La definición de lo que es violencia en la escuela es resbaladiza, multifacética y algunos de sus elementos están aún poco investigados (Avi Astor y Benbenishty, 2019). La noción de violencia es un concepto fluido que emerge en la interacción organizacional y que, al mismo tiempo, presenta límites difusos y cambiantes según la cultura y la época. Además, parte de la dificultad radica en que hay poca investigación desde una perspectiva ecológica y compleja de la violencia escolar (Ayala-Carrillo, 2015). Bajo el concepto de violencia escolar se suele investigar preferentemente el fenómeno conocido como *bullying* (Ayala-Carrillo, 2015), la violencia que afecta a los estudiantes o niños (Trucco e Inostroza, 2017) y, recientemente, la violencia de estudiantes hacia docentes (Avi Astor y Benbenishty 2019). Sin embargo, también existen otros tipos de violencia escolar interpersonal esporádica o reiterativa, igualmente graves y perjudiciales: la violencia de género, la violencia entre docentes y ejercida por otros profesionales de la educación, incluyendo los directivos y, en el caso de Chile, también los sostenedores<sup>1</sup>. Al revisar la literatura, hemos observado que la violencia ejercida por estas dos figuras de la organización escolar cuenta con menos análisis y parece ser más difícil de pesquisar, probablemente, debido a las posiciones de poder que detentan. Indagar la violencia escolar entre profesionales y de quienes detentan la autoridad, con foco en la interrelación entre liderazgo, poder, autoritarismo y violencia, nos permite aportar evidencias claves para cuestionar la tradición y organización escolar autoritaria y abre la posibilidad de “encontrar caminos democráticos para el establecimiento de límites para la libertad y la autoridad” (Freire, 2002, p. 97).

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA: ¿A QUÉ LLAMAMOS AUTORITARISMO?

La relación de las organizaciones escolares con el autoritarismo y sus dispositivos tiene una larga tradición. Las instituciones escolares públicas se han construido a lo largo de la historia como entornos en los que opera una relación de poder intensa (Foucault, 1988; Sánchez, 2006).

Reconocidos intelectuales han abordado el asunto desde diversas tradiciones académicas. Foucault (1988), observó que la escuela operaba como una institución de secuestro cuyo poder se articula en torno al constructo de disciplina, fundamental en la

<sup>1</sup> La figura del sostenedor fue creada en la década de 1980 por la dictadura militar, en el marco del traspaso de los establecimientos públicos desde el Estado central a las administraciones municipales, y en el marco de la creación de estímulos financieros para incentivar la apertura de establecimientos privados. Para más detalles sobre esta figura véase Raczynski *et al.* (2019).

vida y la cultura escolar. Desde esta visión crítica hacia la escolarización, se plantea que las escuelas son constituidas como espacios de intercambio de órdenes, como lugares en el que se ejerce un derecho al enjuiciamiento, al castigo o la recompensa, cuyo resultado final conduce a una definición de aceptados o expulsados. También coincide con esta apreciación Sánchez (2006, p. 1) “la autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo [...] En este marco de escolarización, los dispositivos de la vigilancia, el control y la corrección son característicos de las relaciones de poder que existen en esas instituciones”.

Hay cierto consenso en que se reconoce a las instituciones educadoras una autoridad legítima que pueden ejercer con fines de orientar el proceso educativo. Sin embargo, el uso de la autoridad conlleva una ética transparente y consensuada. En esta línea, Cortina (1999) reflexiona que: “en el proceso educativo es necesaria la actuación de una autoridad no autoritaria, de aquel tipo de autoridad que es no sólo “posicional”, formal, sino sobre todo moral, sustantiva” (Cortina, 1999, p. 164). ¿A qué llamamos, entonces, autoritarismo? En principio, el autoritarismo como ideología se aleja de la mera autoridad en el ejercicio de un poder jerárquico y dominante, porque establece una relación desigualitaria entre superiores e inferiores ejerciendo algún tipo de violencia para imponer, intimidar o excluir (Gómez y Mamilovich, 2011). Desde esta óptica, las nociones de poder y de autoritarismo nos parecen indisolubles porque el autoritarismo no sólo despliega su poder para impedir o bloquear sino también para producir y crear: “El poder no es lo que simplemente dice «no», pues también produce, incita, estimula, configura sujetos, individualiza, fomenta acciones, genera saber” (Álvarez-Yagüez, 1994, p. 28).

En nuestra definición, entendemos el autoritarismo como un proceso que despliega un rizoma (Deleuze y Guattari, 1972) de poder que produce negación y creación recurriendo a la violencia. No sólo concebimos un autoritarismo disciplinario que niega accesos y la posibilidad de participar en la toma de decisiones, sino también como un autoritarismo creativo que produce, incita y fomenta performatividades hacia modelos de conducta que considera legítimos. El autoritarismo tendría la particularidad de despojar a los sujetos de tomar consciencia y desarrollar sus propios deseos. El rizoma autoritario comprende un entramado de actores y actrices bióticos y abióticos que se despliega a través de dispositivos de bloqueo/exclusión, incitación/seducción y disciplinamiento.

### 3. EL AUTORITARISMO EN EL NUEVO MANAGERIALISMO Y EN EL LIDERAZGO

El autoritarismo escolar contemporáneo se enmarca en una deriva social totalitarista más amplia promovida por lo que llamamos discursos neoliberales de mejoramiento educativo y gestión escolar. Giroux (2015), plantea que la deriva autoritaria en la educación superior norteamericana se enmarca en la crisis más amplia de la democracia en Estados Unidos y Europa. Igualmente, Sisto (2018) afirma que el Nuevo Management Público se ha constituido en el principal referente a la hora de construir políticas educativas a nivel mundial y en Chile. Siguiendo a ambos autores defendemos que el autoritarismo social que observamos en las escuelas se enmarca y se legitima a través del managerialismo como paradigma de gestión escolar y en el liderazgo como una tecnología conceptual que capacita a los individuos a formar parte del rizoma autoritario.

Para Giroux (2015) el autoritarismo contemporáneo está asociado a un capitalismo radical de libre mercado, cuyo proyecto político socava los cimientos de la democracia en nombre de la eficacia. Este capitalismo radical instala un autoritarismo que opera mediante el desfinanciamiento de la educación pública en todos sus niveles. En este marco, la escolarización termina reducida a un sitio de entrenamiento para devenir profesionales eficaces colonizado por las competencias demandadas por las corporaciones, y la pone al servicio de una política de consumismo tecnológico y analfabetismo político.

El managerialismo aparece vinculado directamente con la emergencia de modos de gestión educativa autoritaristas inspirados en la gestión privada de empresas. En este marco, expone Sisto (2018), el managerialismo posiciona al director escolar como figura clave y se espera que actúe como un gerente y líder, capaz de visualizar el futuro de la organización educativa para orientar a sus “seguidores”, llevando a la escuela a un mejor desempeño medible (Hallinger, 2003; Leithwood y Jantzi, 2000). Para Sisto (2018) el Nuevo Management se vincula con modos de gestión autoritaristas de lo público inspirados en la gestión privada de empresas. En este marco, se observa que los discursos y las tecnologías del liderazgo, vinculados al mundo del management, juegan un rol central como facilitadores para el despliegue de los nuevos autoritarismos mediante dispositivos de bloqueo/exclusión, incitación/seducción y disciplinamiento.

#### 4. LA VIOLENCIA ESCOLAR: EL MALTRATO DE DIRECTIVOS Y SOSTENEDORES

Basados en el análisis de un grupo de trabajos sobre maltrato de directivos escolares (Arzola-Franco *et al.*, 2016; Barrientos *et al.*, 2016; Blase y Blase, 2002), planteamos que el autoritarismo en las organizaciones de trabajo y sus violencias derivadas en las organizaciones educativas tiene al menos cuatro focos de investigación. Por una parte, se indagan: (1) las conductas y prácticas autoritarias de directivos u otros trabajadores en el lugar de trabajo, definidas como abuso o maltrato. También se abordan (2) los efectos nocivos personales y organizacionales que el autoritarismo y sus violencias generan. Y con mucha menos frecuencia se indaga en (3) la respuesta inadecuada de las organizaciones y (4) la estructura de toma de decisiones en el centro escolar como elementos que podrían dotar de espacios para que las propias instituciones regulen estas prácticas.

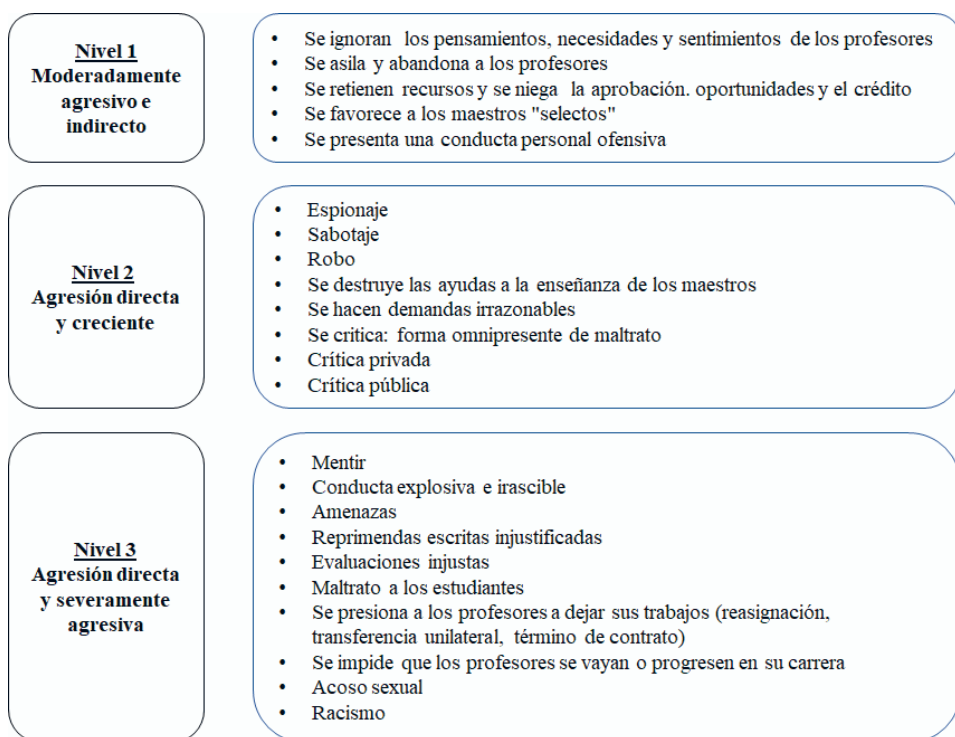
Un estudio etnográfico desarrollado por Arzola-Franco *et al.* (2016) en México da cuenta de discursos paradójicos que oscilan entre una valoración positiva de la democracia escolar y un reclamo por un liderazgo fuerte que ponga orden. En Chile, una investigación que analizó el papel de los directivos y la participación de las familias concluye que los directores conocen los principios orientadores y beneficios de la participación, que realizan esfuerzos para promoverla, pero no son conscientes de que sus prácticas son restrictivas y tradicionalistas (Barrientos *et al.*, 2016).

En este marco, la investigación que más profundiza en términos del maltrato escolar de directivos es la llevada a cabo por Blase y Blase (2003). Según estos autores el abuso genera efectos adversos que merman el bienestar físico, psicológico y emocional. Además, se observa que la cultura de gestión organizacional estaría generando dispositivos de no respuesta y acciones para la protección de los abusadores, entre los que se han descrito: (1) la no acción desde los niveles superiores de gestión o administración y departamentos de recursos humanos, (2) esfuerzos para proteger al jefe abusivo y/o (3) represalias contra



la víctima por dejar registro de las quejas (Blase y Blase, 2003). Con respecto a los sostenedores, no hemos encontrado estudios que analicen este problema.

Baron y Neuman (1996) han construido un modelo sobre las agresiones en el lugar de trabajo. Este modelo discierne tres niveles de violencia: la expresión de hostilidades, el obstruccionismo y la agresión evidente. Blase y Blase (2003) han propuesto un modelo específico del maltrato provocado por directivos escolares. En este modelo se encuentran tres niveles: el nivel 1, denominado indirecto y moderadamente agresivo, el 2, caracterizado por una agresión directa y creciente y el 3, denominado severamente agresivo (ver figura 1).



*Figura 1.* Comportamientos de directivos escolares que maltratan a docentes.

Fuente: Elaborado y traducido a partir de Blase y Blase (2003).

Con respecto al autoritarismo en la toma de decisiones en Chile y sus violencias derivadas, no hemos encontrado investigaciones que indaguen directamente el tema. Sin embargo, es posible encontrar algunos indicios en investigaciones que abordan cuestiones relativas a docentes y directivos. En una tesis doctoral sobre justicia social, Stuardo-Concha (2017) efectúa una primera tipología basada en entrevistas a profesionales de la educación. Como respuesta a una pregunta sobre situaciones injustas observadas o vividas durante su experiencia laboral, algunos participantes relatan situaciones relacionadas



con el autoritarismo y maltrato directivo pero también vinculadas a un autoritarismo institucionalizado más allá de la escuela (ver figura 2).

*Figura 2.* Situaciones injustas declaradas por profesionales de la educación en Chile.

- 
1. Desarrollo profesional docente como carrera de obstáculos burocráticos
  2. Evaluación descontextualizada e indirecta del profesorado
  3. Bajos salarios y colonización del tiempo familiar docente
  4. Jubilaciones docentes de pobreza
  5. Asimetría en la negociación contractual empleador-docente
  5. Culpabilización del profesorado
  7. No reconocimiento de méritos profesionales
  8. Eliminación de la disidencia crítica
  9. Desempoderamiento contractual y control ideológico del docente
  10. Mala distribución de personal docente y mala distribución del profesorado según criterios sexistas
  11. Modificación unilateral de calificaciones
  12. Desequilibrio en la distribución del poder y autocracia directiva
  13. Presiones a través de pruebas estandarizadas
  14. Nepotismo en la organización
  15. Directivos designados por intereses políticos y que no conocen la comunidad
- 

Fuente: Elaborado a partir de Stuardo-Concha (2017).

La escasa literatura sobre el tema nos permite pensar que es indispensable recoger evidencias sobre el rol que juegan los directivos, como creadores de violencia escolar. Desde una mirada problematizadora de la violencia escolar asociada al liderazgo y cuestionadora del autoritarismo, analizamos un grupo de entrevistas a profesionales de la educación en Chile que comparten sus relatos sobre situaciones autoritarias vividas personalmente. En este trabajo nos interesamos en documentar a partir de las voces de profesionales de la educación: 1) las conductas y prácticas autoritarias de directivos, sostenedores y otros trabajadores, 2) los efectos nocivos auto reportados por profesionales que han vivido estas experiencias y 3) reflexionamos cómo la organización escolar responde ante el autoritarismo y sus violencias asociadas.

## 5. METODOLOGÍA

En esta investigación se indaga la violencia escolar y el autoritarismo a partir de los relatos de situaciones de autoritarismo y maltrato desde la visión de profesionales de la educación. Nos interesa especialmente comprender cómo el autoritarismo y el maltrato afecta su bienestar emocional y su trayectoria profesional. Teniendo en cuenta este posicionamiento centrado en conocer y visibilizar dichas cuestiones desde la subjetividad de las y los docentes, optamos por una metodología cualitativa, basada en entrevistas virtuales cuyo análisis sigue algunos principios de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2008). Desde

nuestro planteamiento metodológico, buscamos entender las experiencias de las personas implicadas a través del estudio de los casos particulares sin pretender universalizarlos (Ramírez, 2016) ya que, de una manera inductiva, nos permitirán teorizar acerca de los diferentes fenómenos relacionados con una situación y un contexto en particular (Victoriano, 2017). Esta teorización emerge a partir de la constitución de sus mundos (Charmaz, 2008) facilitando, por tanto, la visibilización, la comprensión y la interpretación de los mismos, y tiene por objetivo aportar puntos estratégicos claves para llevar a cabo propuestas de mejora (Portilla *et al.*, 2014). El diseño metodológico ad hoc basado en entrevistas virtuales nos parece adecuado para tratar un tema difícil de abordar in situ en los centros.

#### 5.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: OBTENCIÓN, TRATAMIENTO Y REDUCCIÓN DE LOS DATOS

Esta investigación surge en el marco del funcionamiento de una comunidad de aprendizaje virtual denominada Comunidad EJS<sup>2</sup>, que se fundó en 2016 como un producto creativo asociado a una tesis doctoral (Stuardo-Concha, 2017, 2019) y que tiene por objetivo ser un lugar de encuentro e intercambio de información desde miradas de justicia social. En esta plataforma de interacción se realizan actividades de formación, activismo e investigación libre y abierta (ILA) orientadas al mejoramiento educativo desde una visión de justicia social *en y a través de* la educación. Globalmente, la investigación se diseñó considerando un proceso de cuatro fases (ver tabla 1): 1) Fase previa de publicidad y pre-contacto con las personas participantes, 2) fase de entrevista con las personas participantes, 3) fase preparatoria de los datos para su posterior análisis, 4) la fase de análisis de los datos.

*Tabla 1.* Fases de la investigación del proyecto ILA  
 Autoritarismo y maltrato contemporáneo en los centros educativos

Fases	Descripción
<b>Fase previa de publicidad y pre-contacto</b>	Llamado público a participar en redes sociales
<b>Fase de entrevista</b>	Entrevistas vía chat
<b>Fase preparatoria de los datos</b>	Ordenación, anonimización y almacenamiento de las entrevistas. Recopilación de los datos biográficos
<b>Fase de análisis de los datos</b>	Análisis colaborativo individual (sin categorías). Discusión analítica y creación del primer árbol de categorías. Selección de evidencias. Reducción de los datos

Fuente: Elaboración propia.

<sup>2</sup> Comunidad Escuelas para la Justicia Social.

### 5.1.1. Fase previa de publicidad y pre-contacto

En el mes de abril del año 2018, iniciamos un proyecto de investigación libre y abierta (ILA) titulado “Autoritarismo y maltrato contemporáneo en los centros educativos”, orientado a indagar en Chile. En el marco de este proyecto, se hizo un llamado público a participar (ver figura 3) en la investigación contando una experiencia de maltrato o autoritarismo en la que esté involucrado un director o un sostenedor.



Figura 3. Llamado a participar en investigación del 15 de abril de 2018.

Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla del 22 de febrero de 2021.

### 5.1.2. Fase de entrevista

Al llamado a participar publicado en la red social de Facebook respondieron 14 participantes chilenos cuyas características principales se describen en la tabla 2. Los y las docentes que participaron ejercían su labor en niveles de enseñanza escolar obligatoria, enseñanza media y enseñanza básica. Para contactar con los investigadores, debían escribir un mensaje mediante chat a la página de la Comunidad EJS. A medida que los mensajes llegaban, un investigador respondió individualmente, compartió su identidad y les invitó a realizar una entrevista mediante chat, recordando que su aportación será anónima. Las preguntas,

previamente preparadas por el investigador y luego de obtenido el consentimiento, se escribían una a una y no se continuaba con la siguiente hasta tener al menos una respuesta. Algunas entrevistas se realizaron de manera sincrónica y otras de manera asincrónica. Se llevaron a cabo 14 entrevistas en total. Del total de participantes, 9 eran docentes, 4 educadores diferenciales y una fonoaudióloga.

*Tabla 2.* Participantes de la investigación, características y códigos

<b>Cód</b>	<b>Posición</b>	<b>Género</b>	<b>¿Quién(es) la maltrató o maltrataron?</b>	<b>Género de maltratador</b>
P1	Fonoaudióloga	Mujer	Subdirectora	Mujer
P2	Docente		Sostenedora	Mujer
P3	Docente	Mujer	Director	Hombre
P4	Docente	Mujer	Directora	Mujer
P5	Educadora diferencial	Mujer	Director	Hombre
P6	Educadora diferencial	Mujer	Sostenedor y representantes legales de los sostenedores	Hombre
P7	Educadora Diferencial	Mujer	Sostenedora, Directora y Docente	Mujer
P8	Docente	Mujer	Director	Hombre
P9	Docente	Hombre	Director	Directora
P10	Docente	Mujer	Directores, inspectores generales y jefes de UTP	Hombres
P11	Coordinadora de programa PIE	Mujer	Colegas docentes	Mujeres
P12	Docente	Hombre	Director	Hombre
P13	Docente	Mujer	Directores y sostenedores	Hombre
P14	Docente	Mujer	Directora subrogante	Mujer

Fuente: Elaboración propia.

### *5.1.3. Fase de análisis de los datos*

Para el tratamiento de los datos recogidos de tipo cualitativo se ha elaborado un sistema categorial utilizando criterios inductivos basado en el discurso de los participantes. En el análisis participaron tres investigadores. El discurso de las personas colaboradoras fue analizado en dos sub-fases: (1) una primera etapa de exploración libre y codificación abierta de los discursos y (2) una segunda orientada a la creación colaborativa de un primer sistema categorial, donde se recogieron y agruparon las temáticas emergentes. Posteriormente se organizó una nueva sesión de depuración del árbol de categorías en donde se agruparon

categorías en torno a temáticas similares. Finalmente, se utiliza este árbol de categorías (ver figura 4) para organizar la narración, escritura y representación de los hallazgos.

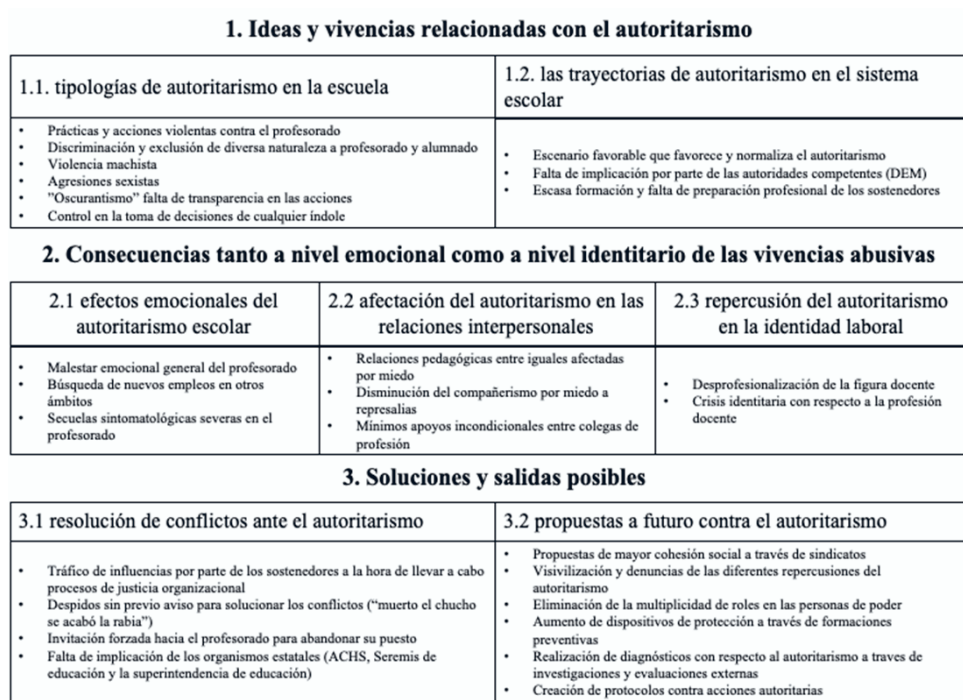


Figura 4. Árbol de categorías construido a partir del análisis de las entrevistas

Fuente: Elaboración propia.

## 6. RESULTADOS

A continuación, se recogen las líneas temáticas relacionadas con el autoritarismo que reflejan las prácticas autoritarias narradas por las personas participantes en la investigación. En los discursos de las personas entrevistadas observamos tres grandes líneas discursivas en las que emergen diferentes subtemas relacionados al autoritarismo (ver figura 4). Por un lado, aparecen ideas y vivencias relacionadas al concepto de autoritarismo en general: las *tipologías de autoritarismo en la escuela* y las *trayectorias de autoritarismo en el sistema escolar*. Por otro lado, la segunda línea versa sobre las consecuencias tanto a nivel emocional como a nivel identitario de las vivencias abusivas: *los efectos emocionales del autoritarismo escolar*, la *afectación del autoritarismo en las relaciones interpersonales* y la *repercusión del autoritarismo en la construcción de la identidad laboral*. Finalmente, en la tercera línea temática las personas entrevistadas reflexionan en torno a *las soluciones y salidas posibles: la resolución de conflictos ante el autoritarismo* y *las propuestas a futuro contra el autoritarismo*.

## 6.1. IDEAS Y VIVENCIAS RELACIONADAS CON EL AUTORITARISMO

### 6.1.1. Las tipologías de autoritarismo en la escuela

En esta categoría recogemos las prácticas y acciones violentas que relatan los participantes. En los relatos de los y las participantes observamos un repertorio amplio de acciones atribuidas a directivos u otros superiores jerárquicos. Por ejemplo, encontramos acciones de despido súbito sin preaviso, insultos verbales, vigilancia en redes sociales y espionaje mediante grabaciones de conversaciones en la sala de profesores. Así da cuenta el siguiente relato:

*Entonces nos llaman a dirección y nos dice que estábamos despedidas por abandono del trabajo siendo que el día anterior se les informó que iríamos. Le pedimos la carta de despido y se negó. [...] nos amenazó con sacarnos con carabineros. La cosa se puso negra y efectivamente los llamó. Al final, nos sacaron los carabineros (P3)*

Los y las participantes relatan acciones de discriminación y exclusión de diversa naturaleza dirigidas a diferentes colectivos. Si un director decide no admitir cierto perfil de estudiantes resulta muy difícil impedirlo. Un participante observa cómo la matrícula de los niños y las niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se ve boicoteadas por los intereses de la dirección de la escuela:

*El director no quería en su colegio niños con tantas dificultades. En momentos más relajados, señalaba que no le parecía “llenar el colegio de niños especiales”, por el prestigio del colegio. Para él y muchos profes, los niños con NEE vienen a entorpecer la labor del docente de aula. (...) (P5)*

Las personas entrevistadas refieren haber padecido situaciones en las que se han desarrollado dinámicas de discriminación por razones de creencia religiosa que afectan también a los docentes, especialmente en establecimientos en donde la dirección o el sostenedor es simpatizante de alguna creencia. El marco actual de gestión le permite seleccionar y discriminar docentes en función de la simpatía con la iglesia evangélica:

*No está ligado a la iglesia, pero desde un tiempo a esta parte el hijo del dueño se ha encargado de contratar gente de su iglesia evangélica. Y quienes no éramos de esa línea no éramos muy queridos. (P4)*

Observamos prácticas de violencia machista en forma de comentarios denigratorios hacia las profesionales mujeres y acoso sexual:

*También hacía comentarios fuera de lugar sobre las profesoras, sus cuerpos y la vida sexual. [...] A una profe la invitó a salir y como ella no quiso, empezó a hacerle la vida imposible y al final de año, no le renovaron contrato. (P10)*

La participante 8 declara haber recibido comentarios con contenido sexual hacia su persona e instrucciones sobre cómo vestir su cuerpo, cuestión que algunas ocasiones ignoró intencionalmente o que intentó gestionar recurriendo al humor:

*La primera vez que sentí que me acosaba, fue cuando me dijo que “era la media mina, unos centímetros más y qué no me haría”. (Soy baja). [...] Nos pidió que evitáramos usar calzas o de lleno usáramos delantal, porque así él no se distraía mirándonos. [...] (P8)*

Es importante mencionar que las prácticas de violencia no son exclusivas de los directivos o sostenedores, también hay casos de acoso entre colegas. La participante 11 relata esta situación: *“Fui maltratada por seis colegas, se coludieron para acusarme en todas las instancias en que pudieron hacerlo [...]” (P11).*

La amenaza de ser despedidos, el desprestigio ante los pares o la comunidad educativa y el discurso de la baja capacidad de los docentes son otras de las acciones relatadas por algunos participantes:

*Era común la descalificación ante apoderados y docentes incluso en consejos de profesores...[...] se me descalificó en Consejo de Profesores haciendo ver el supuesto bajo nivel de mi trabajo basándose en comparaciones absurdas de calidad de cuadernos de los niños[...] la directora inventaba conversaciones con apoderados en contra mía, las que después yo desmentía, pero el daño ya estaba hecho. (P13)*

La violencia autoritaria de sostenedores también utiliza la normativa laboral en favor de sus intereses. Retrasos en los pagos, descuentos en el salario sin justificación aparente, impagos de los bonos por asignación de la excelencia pedagógica (AEP) y presionar a docentes para aceptar tratos desfavorables, también son mencionados por algunos participantes. En las ocasiones en las que el profesorado afectado opta por reclamar lo que se considera justo se encuentran con una respuesta agresiva:

*Mi sostenedor hizo los trámites de mi despido, escoltándome como delincuente a la notaría, verificando firmas, y amenazándome que si no firmaba el acuerdo que ellos habían propuesto, él haría apropiación de mi bono, obligándome de alguna u otra forma a firmar un trato con el cual nunca estuve de acuerdo [...] (P8)*

Según algunos participantes, también se utiliza la edad y la experiencia docente como elemento de discriminación y descalificación del otro. La edad constituye un elemento de jerarquización en la micropolítica escolar:

*La subdirectora ha tenido conductas autoritarias conmigo, en primer lugar, me sacó en cara varias veces el tema de que los años constituyen grado en un lugar y que yo no puedo tener los mismos beneficios que el resto de los profesionales porque llevo menos tiempo. (P1)*

El autoritarismo como imposición del criterio propio sin deliberación y la toma de decisiones unilaterales también se observa en los relatos:

*El autoritarismo era observable desde la toma de decisiones unilaterales sin tener la experiencia ni los conocimientos adecuados, tomando decisiones irracionales e inadecuadas que no tenían relación con la misión, visión ni los objetivos propuestos. (P6)*



Unido a la imposición unilateral, las conductas déspotas también son habituales entre las personas agresoras. En algunas ocasiones se suspenden los espacios de reunión y se despliega un control casi total sobre la micropolítica escolar, incluso en elecciones del Centro de Alumnos. En otras ocasiones las órdenes se disfrazan como sugerencias que los participantes sienten que deben ser cumplidas de forma imperativa:

*El director era un dictador, lo controlaba todo... [...] Tomaba todas las decisiones y luego informaba en el Consejo... No había ninguna posibilidad de debatir, porque su respuesta siempre era "porque yo lo digo y al que no le guste..." [...] Él elegía todo, al representante del comité paritario, al encargado de seguridad, al representante de los profesores en el Consejo Escolar... (P10)*

Este control total se utiliza también, según el relato de un participante, para forzar la colaboración en actividades fraudulentas ante la supervisión educativa como la simulación de situaciones y nóminas falsas de estudiantes para obtener las subvenciones escolares:

*Los dos directores y además sostenedores, aparte de maltratar psicológicamente, te obligaban a alterar datos, simulaban situaciones ideales cuando supervisaban<sup>3</sup>, montaban talleres de un día por supervisión ministerial, mantenían niños en sus nóminas que nunca asistieron [...] (P13)*

Los sostenedores tienen el control total de la contratación de personal, en este marco, también se han detectado conductas favoritistas hacia las personas pertenecientes a un endogrupo determinado, con frecuencia basado en relaciones de parentesco, práctica que podemos nombrar como nepotismo organizacional:

*4 personas que son todos hijos o parientes del sostenedor de origen, ganando \$2.000.000 cada uno, sin experiencia en educación y demorándose el triple en tomar decisiones. [...] Trabajan muchos parientes: una es encargada de proyectos, otra no tengo claro su cargo, otra a cargo de la junta con título técnico (sueldo arriba de \$1.000.000). (P6)*

El autoritarismo parece estar arraigado en el sistema y algunos participantes parecen abocadas al desamparo aprehendido y a la resignación. Parece existir un escenario favorable que facilita y naturaliza que algunos sostenedores y directivos se comporten de manera autoritaria. Se observa una dificultad para reclamar justicia, que nos invita a reflexionar sobre las posibles causas de la perdurabilidad y permanencia del autoritarismo:

*La verdad es que, por mi experiencia, hay cosas que no podemos manejar, por ejemplo: 1. A un Director no le podemos rebatir su decisión. De lo contrario, ya ves lo que sucede; 2. No hay fiscalización; 3. Los padres no manejan información que les permita exigir sus derechos; 4. Los DEM<sup>4</sup> no se hacen cargo del problema. (P5)*

<sup>3</sup> Referencia a formas de supervisión educativa en Chile.

<sup>4</sup> Departamento de Educación Municipal.

## 6.2. CONSECUENCIAS TANTO A NIVEL EMOCIONAL COMO A NIVEL IDENTITARIO DE LAS VIVENCIAS ABUSIVAS

### 6.2.1 *Los efectos emocionales del autoritarismo escolar*

Una de las repercusiones más evidentes en las entrevistas que llevamos a cabo sobre las acciones autoritarias se ven reflejadas en las consecuencias emocionales relatadas por los docentes. Si bien cada persona vivencia los acontecimientos desde su subjetividad e idiosincrasia, se mencionan sentimientos y sensaciones de inferioridad, inseguridad, incertidumbre, preocupación, miedo, angustia, rabia, impotencia y tristeza:

*Me sentí menospreciado, y, sobre todo, decepcionado de cómo actuaron conmigo, aun cuando yo nunca les fallé. [...] Sentí mucha tristeza, más que nada por todo lo que entregué al colegio y el trato poco agradecido que me dieron. Se me mintió descaradamente, me sentí muy frustrado y preocupado por mi futuro económico. Me afectó bastante emocionalmente. (P12)*

Las consecuencias de estos efectos emocionales en ocasiones se suman a otros efectos relacionados con la próxima búsqueda de trabajo y el futuro económico. La violencia que vivieron, las causas subjetivas de la desvinculación les hacen casi imposible explicar la situación de despido al próximo empleador:

*Me costó encontrar trabajo, ya que en todos lados que fui a entrevistas no entendían por qué mi desvinculación luego de tres años. ¡Imagínate! Fui rechazada de varios trabajos por lo mismo. ¿Cómo yo podía explicar en mis entrevistas que la situación se dio producto de que solo no le caía bien a la directora subrogante? (P14)*

Todo ello puede llevar en ocasiones a que las consecuencias del maltrato desencadenen secuelas sintomatológicas más severas como puede ser el estrés postraumático, trastornos ansioso-depresivos, somatizaciones, insomnio, entre otras, llegando a coger la baja médica temporal: “Durante ese año tuve licencia por depresión relacionada con estrés laboral (...). Los efectos emocionales podrían traducirse a la depresión” (P4).

Nos dicen que el autoritarismo tiene una clara repercusión en sus identidades laborales, en los roles profesionales, en la micropolítica del establecimiento educativo y produce miedo en los profesionales:

*Ella está ligada a la política por lo que cuenta con muchos contactos. A los colegas les da miedo reclamar o ir a la Inspección del Trabajo porque ella lo sabe enseguida y los emplaza frente a todos. (P7)*

### 6.2.2. *La repercusión del autoritarismo en el desarrollo de la práctica profesional*

Las personas entrevistadas señalan las consecuencias de esas vivencias abusivas en su práctica profesional que pueden proyectarse más allá de la situación puntual vivida. En algún relato emerge una narrativa sobre un efecto de desprofesionalización de la figura docente que opera a través de la negación de la voz profesional. Los efectos emocionales

parecen marcar profundamente sus afectos hacia la profesión, por lo que no es de extrañar atravesar una crisis vocacional que lleva a cuestionar su identidad como profesional. En algunos casos está ligado al abandono de la profesión docente:

*Yo, como nueva y recién egresada, sufrí una crisis vocacional super grande. (P10)  
Actualmente me encuentro trabajando como editor en una editorial. [...] (P9)*

### 6.3. SOLUCIONES Y SALIDAS POSIBLES

#### 6.3.1. La resolución de conflictos ante el autoritarismo

En las reflexiones en torno a las posibles vías resolutivas de dichas problemáticas, coinciden en reconocer que no existen mecanismos internos para resolver los conflictos y no hay posibilidad de activar procesos de justicia organizacional. Se observa un desequilibrio de poder remarcable en, por ejemplo, la capacidad de los sostenedores para contratar abogados que puede aún potenciarse por las lealtades familiares del nepotismo organizacional: “*No existen mecanismos internos porque todos los cargos y abogados que tiene la escuela y pudieras consultar pertenecen a la familia. [...] (P7)*”

El despido o desvinculación del docente suele ser la manera en que directores y sostenedores solucionan los conflictos. A menudo a secas, sin rituales de desvinculación como preavisos, sin despedidas para decir adiós al resto del equipo: “*Al día siguiente me despidió verbalmente, sin carta de amonestación, y sin mirarme a la cara. Me dejó hablando sola en su oficina. No volví a verlo*” (P8).

En esas duras condiciones hay quien llega a la renuncia forzada por lo intolerable de la situación. Dejar la escuela es vivido como una liberación, aunque esta venga de la mano de una solución injusta como el despido o la renuncia:

*Yo duré un año y renuncié [...] Cuando los quieren despedir, el director hace lo posible porque el profe renuncie, lo aburre, lo molesta, lo persigue, le da un mal horario... hasta que el profe se harta y se decide a renunciar. (P10)*

Existen diferentes agentes que podrían dar respuesta a estas problemáticas como por ejemplo la Asociación Chilena de Seguridad (ACHS) en el plano médico, las Seremis de Educación, la Superintendencia de Educación o la Inspección del Trabajo, como fiscalizadores del Estado, pero su aporte es percibido como deficiente y limitado:

*Fuimos a la mediación a la Inspección del Trabajo. Allí obviamente no llegamos a ningún acuerdo. Ahora estamos esperando un plazo para poner la demanda en los tribunales. (P14)*

La falta de respuesta por parte de los agentes competentes, las sucesivas derivas en el sistema fruto de la burocratización y la falta de persecución de responsabilidades provocan una revictimización burocrática de las personas afectadas que buscan información o caminos de solución para su problema: “*En cuanto a información del pago ha sido un peloteo. Me mandaron a la Superintendencia, de ahí al Mineduc, de ahí a la Provincial*” (P4).

### 6.3.2. *Las propuestas para un futuro sin autoritarismo y violencia escolar*

A pesar del daño sufrido, las y los docentes proponen diferentes caminos para hacer frente al autoritarismo y la violencia. Por medio de la cohesión grupal representado en el sindicato se encuentra el necesario apoyo entre iguales:

*Siempre es importante la unión entre los colegas y el sindicato es una herramienta muy útil. Eso es lo más difícil, que todos los trabajadores apoyen las causas, muchos por miedo u conformismo no lo hacen y es donde ahí se aprovechan. (P3)*

Las denuncias por acoso laboral y por impago suelen ser una de las vías más directas para detener las prácticas abusivas y son atendidas por la Inspección del Trabajo, pero no parece suficiente. Se considera necesario evitar la multiplicidad de roles de las personas en cargos superiores (sostenedora, directora y jefes) que conduce a un desequilibrio de poder en la organización: “*Creo que es un error que la dueña de la escuela sea sostenedora, directora y profesora jefe de un curso porque eso merma su trabajo [...] (P7).*”

Algunas personas afectadas abogan por dispositivos de protección ante la cesantía docente y cursos o charlas informativas para erradicar el miedo y la ignorancia sobre derechos laborales:

*Creo que la iniciativa parte en educarnos, como trabajadores, acerca de nuestros derechos, de que no pueden decirnos todas las cosas que se les ocurre y desde ahí trabajar. (P8)*

Algunos participantes, conciben que la investigación y la evaluación recíproca es imprescindible para hacer un diagnóstico más cercano a la realidad de cada establecimiento:

*Siento que es muy importante que se realice una investigación de cómo afecta negativamente a la educación este sistema que permite a los sostenedores intervenir permanentemente en los procesos educativos sin tener consecuencias. (P5)*

Igualmente se considera necesaria una evaluación regular de la figura del sostenedor, que garantice el liderazgo de los equipos de trabajo desde un estilo democrático y con mayor transparencia:

*Quizás, así como los profesores somos evaluados por los directivos, estos también debieran ser evaluados constantemente por los profesores; instancia que debiese tener algún tipo de repercusión, ya sea positiva o negativa. (P9)*

Finalmente abogan por una mejor regularización y supervisión, por ejemplo, mediante la fiscalización o mayor supervisión de las personas que ocupan cargos superiores: “*Debe haber más fiscalización en el tema de los pagos y uso de recursos y leyes más claras. Hay mucha ambigüedad todavía (P3).*”

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La sociedad chilena actual se encuentra en un profundo proceso de reestructuración y reorganización social. En consecuencia, surge la necesidad de repensar nuevas maneras de subjetividad y nuevas formas de habitar las instituciones escolares desechando la idea obsoleta de autoridad situada y localizada en una sola persona concreta (Gómez y Mamilovich, 2011).

Las evidencias aportadas en este estudio nos permiten pensar que la organización escolar piramidal constituye un escenario que favorece un autoritarismo legalizado y prácticas de violencia escolar de directivos y sostenedores. Observamos que este escenario opera mediante la concentración de poder y la multiplicidad de roles en la figura del director y/o sostenedor, co-actuando en el des empoderamiento de las y los docentes. La configuración jerárquica de la organización escolar dificulta la resolución de los problemas y efectos del autoritarismo, principalmente debido a que quienes están involucrados en calidad de autoritarios son quienes toman las decisiones de justicia organizacional. Sin organismos internos equilibrados que puedan ejercer un adecuado contrapeso o regulación es difícil garantizar que estas situaciones no puedan repetirse en otros establecimientos.

En la configuración actual de la organización escolar en Chile, el uso autorizado y legalizado del poder permite a sostenedores y directivos tomar decisiones sobre cuestiones importantes para la organización escolar y la trayectoria profesional de los docentes como la contratación, el despido, la decisión sobre la renovación de contratos, la evaluación del desempeño profesional, decisiones sobre el gasto en el presupuesto anual, la agenda temática de los consejos de profesores, el uso del tiempo no lectivo, entre otros procesos relevantes que afectan el proyecto educativo de la escuela y el desempeño de los docentes. Esto implica la marginación de los profesionales implicados y afectados de la toma de decisiones o la reducción de su rol a una participación consultiva, que converge con el análisis de Barrientos *et al.* (2016).

Una de las dificultades iniciales con las que nos hemos enfrentado ha sido la escasez de trabajos específicos sobre la existencia de la violencia escolar entre profesionales, en este caso, la violencia de los superiores jerárquicos sostenedores y directivos. De hecho, no hemos encontrado ninguna investigación publicada que aborde este problema en el contexto Chileno. Sin embargo, es posible hallar numerosos testimonios que dan cuenta de la existencia de esta violencia sistemática en los medios de comunicación social y en los servicios de redes sociales en Chile. Por ejemplo, encontramos casos recientes y representativos de diversos escenarios y acciones autoritarias contra docentes, como el caso de profesora despedida por estar embarazada en la ciudad de Collipulli (Alarcón, 2018), el caso de un docente en independencia despedida por pedir la lectura del escritor chileno Pedro Lemebel (Arcos, 2019), o los casos de impago de salarios que afectó a centros educativos del Instituto de Educación Rural de forma reiterada (Briones, 2016; Cooperativa, 2018). Por otro lado, apenas se encuentra literatura académica que analice el fenómeno desde el punto de vista de la violencia escolar. La mayoría de los trabajos desarrollados en torno a la violencia escolar se focalizan especialmente en las relaciones entre el alumnado y los docentes (Ayala-Carrillo, 2015; Avi Astor y Benbenishty 2019). Esta investigación aporta evidencias iniciales que justifican ampliar la noción de violencia escolar para incluir bajo esta categoría el autoritarismo y sus violencias que afectan a los profesionales de la educación.

También es importante considerar las limitaciones de este estudio en el cual no hemos podido triangular los relatos de los participantes mediante la utilización de otras herramientas de observación directa y permanencia en los centros. El autoritarismo es una práctica resbaladiza, que resulta difícil de observar directamente en las escuelas pues ante un observador externo los participantes actúan y presentan lo mejor de sí mismos. Consideramos de gran relevancia continuar investigando en torno al autoritarismo en las escuelas para ayudar a visibilizar esta problemática, que según muestran los resultados de este estudio, aún se encuentra lejos de su erradicación.

Resulta impactante el repertorio de prácticas autoritarias y acciones violentas que los participantes han relatado: despido súbito sin preaviso, insultos verbales, vigilancia en redes sociales y espionaje mediante grabaciones de conversaciones, discriminación a docentes por creencia religiosa, discriminación al alumnado con necesidades educativas especiales, acoso sexual a docentes, no renovación de contrato por no acceder a invitaciones, amenazas y desprestigio ante los pares. Un repertorio de prácticas que coincide con las descritas por Blase y Blase (2003) en contexto norteamericano, sin embargo, hay otras que no han sido mencionadas, como el control de las elecciones del centro de alumnos que implican un menoscabo a la democracia escolar. La coincidencia de hallazgos entre nuestra investigación y con la desarrollada en Norteamérica nos permite pensar que hay elementos estructurales presentes en la organización y gobernanza escolar que facilitan la emergencia del autoritarismo de directivos y sostenedores y sus violencias asociadas. Es posible que uno de los elementos principales sea el discurso de la antidemocracia escolar asociado al nuevo *managerialismo* (Sisto, 2018) que posiciona y empodera a directivos y sostenedores.

Los relatos de los participantes nos permiten pensar que los efectos emocionales son importantes y se proyectan más allá de la situación puntual. Entre las emociones más comunes, mencionan la sensación de inferioridad, inseguridad, incertidumbre, preocupación, miedo, angustia, rabia, impotencia y pena. Ante lo cual tenemos que agregar el deseo de dejar el establecimiento educativo y la práctica docente. El peligroso malestar generado por los procesos autoritarios en los establecimientos podría estar relacionado con la alta tasa de abandono de la profesión docente que se observa en Chile según varios estudios (ver por ejemplo Ávalos y Valenzuela, 2016; Gaete-Silva *et al.*, 2017). En el estudio de Ávalos y Valenzuela (2016) se aplica una encuesta (N=112) a docentes no activos en la cual el 41,8% indica que la insatisfacción con el liderazgo y gestión de la escuela fue una de las razones para abandonarla. También en el estudio de Gaete-Silva *et al.* (2017) se entrevista a 28 profesores de enseñanza básica que habían dejado de ejercer su profesión en establecimientos educativos, de los cuales 6 mencionan la insatisfacción laboral, 5 la sobrecarga de trabajo y 4 la desprofesionalización. Hay indicios dispersos que nos hacen pensar que el autoritarismo y sus violencias está detrás de esta insatisfacción con el liderazgo, sobrecargas y desprofesionalización pero es necesario abordar el problema desde marcos teóricos más explícitos y sensibles al problema para detectarlo.

A la hora de hacer frente a estas dinámicas autoritarias una de las carencias detectadas ha sido la inexistencia de dispositivos internos de justicia organizacional en los centros educativos. Esto conlleva por un lado la impunidad de la que gozan las personas que ostentan el poder, y por el otro, la constante búsqueda de justicia externa por parte de las víctimas cuyo costo, en tiempo dedicado a gestiones y honorarios de abogados, a veces les resulta realmente alto e inasumible. El desempoderamiento legal de los docentes, la concentración de la toma de decisiones en la pareja sostenedor-director, la divinización del

director como líder transformador son algunos de los factores que podrían construir a un clima favorable a la violencia autoritaria que ejercen algunos directivos y sostenedores, a lo que se suma la falta de dispositivos de justicia organizacional internos.

Asimismo, la formación universitaria en materia de derechos laborales, la formación continua, el trabajo personal y el aumento de la implicación por parte de las organizaciones gubernamentales competentes son algunas de las alternativas planteadas por las personas participantes como vía de solución. Una buena formación conllevaría no solo competencias disciplinares fuertes y un conocimiento amplio de la didáctica de su disciplina, sino también una formación para el empoderamiento del profesorado para generar un cambio de lugar, pasando desde una posición de sometimiento a una posición de acción transformadora. La movilización y organización colectiva del profesorado es también uno de los principales cambios que podría promover una reestructuración de los equilibrios de poder en el sistema escolar en Chile. Sin duda alguna, resulta imprescindible la unión del profesorado en torno a un proyecto de educación más democrática y garantía de derechos como bien comprendió Paulo Freire (2002, p. 84): “Es preciso que luchemos para que estos derechos sean, más que reconocidos, respetados y encarnados”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, A. (2018, mayo 13). Profesora de Collipulli asegura que fue despedida sólo por estar embarazada. *BioBio Chile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-la-araucania/2018/05/13/profesora-de-collipulli-asegura-que-fue-despedida-solo-por-estar-embarazada.shtml>
- Álvarez-Yagüez, J. (1994). Introducción. En Michel Foucault (1994) *Historia política de la verdad. Una genealogía de la moral. Breviarios de los cursos del Collège de France* (pp. 9–96). Titivillus.
- Arcos, N. (2019, enero 2). Despiden a profesor que pidió leer a Lemebel en liceo de Independencia. *El Dínamo*. <https://www.eldinamo.cl/reportajes/2019/01/02/despiden-a-profesor-que-pidio-leer-a-lemebel-en-liceo-de-independencia/>
- Arzola-Franco, D. M., Loya-Ortega, C. G. y González-Ortiz, A. M. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 7(12), 35-41. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v7i12.80](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i12.80)
- Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Avi Astor, R. y Benbenishty, R. (2019). *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford University Press.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Baron, R. A. y Neuman, J. H. (1996). Workplace violence and workplace aggression: evidence on their relative frequency and potential causes. *Aggressive Behavior*, 22, 161-73. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:3<161::AID-AB1>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:3<161::AID-AB1>3.0.CO;2-Q)
- Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básica: El caso de la comuna de Panguipulli-Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 145-165. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.008>
- Blase, J. y Blase, J. (2002). The Dark Side of Leadership: Teacher Perspectives of Principal Mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727. <https://doi.org/10.1177/0013161X02239643>



- \_\_\_\_\_. (2003). The phenomenology of principal mistreatment: teachers' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 41(4), 367-422. <https://doi.org/10.1108/09578230310481630>
- Briones, N. (2016, octubre 25). Retienen cerca de \$100 millones a IER por sueldos impagos a docentes de La Araucanía. *BioBio Chile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-la-araucaania/2016/10/25/retienen-cerca-de-100-millones-a-ier-por-sueldos-impagos-a-docentes-de-la-araucaania.shtml>
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. En J. F. Gubrium y J. Holstein (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 397-412). Guilford Press.
- Cooperativa (2018, octubre 10). Profesores rurales renunciaron a sus trabajos por meses de sueldos impagos. *Cooperativa*. <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/region-de-la-araucaania/profesores-rurales-renunciaron-a-sus-trabajos-por-meses-de-sueldos-impagos/2018-10-10/121342.html>
- Cortina, A. (1999). Autoridad, Responsabilidad y Libertad en el Proceso Educativo. En Andrés Ollero Tassara (coord.) *Valores de una sociedad plural* (pp. 149-172). Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972). *Capitalisme et schizophrénie I. L'Anti-Œdipe*. Minuit.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gaete-Silva, A., Castro-Navarrete, M., Pino-Conejeros, F. y Mansilla-Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Giroux, H. A. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Entramados: educación y sociedad*, 2(2), 15-27.
- Gómez, D. y Mamilovich, C. (2011). La autoridad pedagógica: entre el dominio y la igualdad. En R. Maliandi (Comp.), *Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES sobre la Autoridad, perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales* (pp. 119-128). Buenos Aires: FUCES.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Portilla, M., Rojas, A. F. y Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Docencia, Investigación, Innovación*, 3(2), 86-100.
- Ramírez, A. M. (2016). La investigación cualitativa y su relación con la comprensión de la subjetividad. *Revista Humanismo y Sociedad*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.22209/rhs.v4n2a02>
- Raczynski, D., Rivero, R. y Yáñez, T. (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: Normativa y visión de los sostenedores acerca de las funciones, preparación para el cargo y las prácticas. *Calidad en La Educación*, 51, 382-420. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.680>
- Sánchez, L. (2006). Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. *La Revista Iberoamericana de Educación*, 41(1). <https://doi.org/10.35362/rie4112466>
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: El caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, 27, 141-156. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>
- Stuardo-Concha, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- \_\_\_\_\_. (2019). Fundamentos de una propuesta de asesoramiento educativo virtual para la justicia social. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 23(1), 183-207. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9150>

- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*.
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>



INVESTIGACIONES

## Docentes en Chile durante la Pandemia COVID: Un estudio cuantitativo sobre sus emociones, bienestar y desgaste profesional

Teachers in Chile during the COVID Pandemic:  
A quantitative study of their emotions,  
wellbeing and professional burnout

*Paulina Guzmán<sup>a</sup>*

*Jorge J. Varela<sup>a</sup>*

*Xavier Oriol<sup>b</sup>*

*Arnaldo Canales<sup>c</sup>*

*Arturo Quintana<sup>c</sup>*

<sup>a</sup>Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo, Chile.  
pauguzmanm@udd.cl

<sup>b</sup>Facultad de Psicología, Universidad de Girona, España.

<sup>c</sup>Fundación Liderazgo Chile, Chile.

### RESUMEN

La pandemia ha impactado la vida de las personas, especialmente, en la escuela. Sin embargo, no existen estudios en Chile que hayan examinado las implicancias en los docentes de este nuevo contexto. El estudio caracteriza el bienestar de docentes chilenos a partir de diferentes variables, claves para la enseñanza y aprendizaje, tales como el desgaste laboral, el bienestar docente, al igual que sus emociones positivas y negativas, como también el apoyo social percibido. Para estos fines se usó una muestra de 635 docentes, 40.66 años en promedio, en su mayoría mujeres (92,3%). Los resultados arrojaron que los profesores de menor edad experimentan mayores emociones negativas y desgaste, las mujeres, mayor desgaste psíquico que los hombres, mientras que los docentes de colegios particulares subvencionados menores índices de bienestar. Se discuten las implicancias de estos resultados en las intervenciones la importancia de generar instancias de apoyo para el ejercicio de su profesión.

*Palabras clave:* bienestar, pandemia, profesores(as), emociones, desgaste.

### ABSTRACT

The Pandemic has had an impact on people's lives and, especially in schools, on students and teachers. The study characterizes the well-being of Chilean teachers based on different important variables for teaching and learning processes, such as job burnout, teacher well-being, as well as their positive and negative emotions and perceived social support during confinement. A sample of 635 teachers, 40.66 years old on average, mostly female (92.3%), was used for this purpose. The results showed that younger teachers experienced more negative emotions and burnout, women experienced more psychological burnout than men, while teachers in private subsidized schools experienced lower levels of well-being. The implications of these results for interventions and the importance of generating support for teachers in their profession are discussed.

*Keywords:* Well-being, Pandemic, Teachers, Emotions, Burnout.

## 1. INTRODUCCIÓN

El bienestar docente se concibe como una preocupación general en la educación, debido al contexto laboral emocionalmente exigente en el que los docentes se desempeñan (Langher *et al.*, 2017). En este ámbito, diversos estudios internacionales han comprobado que los profesores corren un riesgo alto de sufrir trastornos mentales comunes y estrés relacionado con el trabajo en comparación con otros trabajadores (Capone & Petrillo, 2018; Marenco-Escuderos & Ávila Toscano, 2016; Stansfeld *et al.*, 2011). Según Bermejo (2012), los estresores más reportados dentro del trabajo docente serían la falta de motivación del alumnado (especialmente en secundaria), problemas de disciplina en clase, presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo, especialmente en algunos momentos del curso académico, como por ejemplo al final de las evaluaciones, conflicto y ambigüedad en el rol docente, falta de apoyo de compañeros de trabajo y de la dirección, escaso reconocimiento social de la profesión y pobres condiciones de trabajo (inestabilidad laboral, bajo salario, etc.).

Desde mediados de marzo de este año hasta la fecha, a causa de la crisis sanitaria en Chile y el mundo, el 100% de los docentes activos del sistema escolar chileno han debido transformar la forma de hacer su trabajo y enfrentar desafíos profesionales nunca antes vistos en Chile, al mismo tiempo que, como personas, deben enfrentar lo que vivir en una pandemia significa. El informe de la última encuesta de Situación de docentes y educadores en pandemia (Elige Educar, 2020), realizada a los dos meses de comenzado el confinamiento en Chile, a más de 7.000 profesores chilenos, reportó que el 85% de los profesores estaba preocupado por los efectos que esta crisis tendría en su bienestar y el 69% creía que debiera ser una prioridad recibir apoyo profesional. En la misma encuesta, el 63% consideraba que aumentó su carga laboral y el 85% se identificaba entre los estados de “medianamente estresado” y “muy estresado”. Dentro de los síntomas que los profesores reportaron, se encontraban, entre otros, “preocupado (62%), ansioso (52%), cansado y abrumado (32% y 29% respectivamente). A raíz de lo anterior, se genera la necesidad de conocer cómo están los docentes en Chile respecto de su nivel de desgaste, emociones, apoyo social y bienestar y reflexionar en torno a los efectos que el cambio de modalidad de trabajo debido a la crisis sanitaria y el confinamiento ha tenido en el bienestar de los docentes del país.

El propósito del presente estudio es caracterizar el bienestar subjetivo, emociones positivas y negativas, desgaste profesional y apoyo social percibido por parte de docentes de enseñanza preescolar, básica y media, de Chile, durante el confinamiento provocado por la Pandemia Covid-19. Junto con caracterizar, se espera comparar los resultados según edad, género, tipo de establecimiento al cual pertenece el docente y tiempo de los docentes en el ejercicio en la docencia.

## 2. VARIABLES QUE DEFINEN EL BIENESTAR DOCENTE

### 2.1. DESGASTE LABORAL

Los profesores deben enfrentar a diario diversos desafíos, los cuales pueden poner en situación de riesgo su salud mental, para garantizar, no solo el aprendizaje, sino también el

desarrollo integral de cada uno de sus estudiantes. Las constantes interacciones sociales y académicas en las que los docentes participan pueden provocar que desarrollen el Síndrome de Burnout (BS por su sigla en inglés) (Puertas Molero *et al.*, 2019).

Maslach *et al.* (1986) definen el BS como un compuesto de tres dimensiones; Por un lado, el agotamiento emocional, donde el individuo se siente emocionalmente exhausto debido al constante esfuerzo de enfrentar una situación estresante. Este agotamiento supone una sensación de desgaste, pérdida de energía, debilitamiento y fatiga. Un segundo componente es la despersonalización, la cual es definida por los autores como la respuesta impersonal y cínica hacia colegas, clientes u otros usuarios del trabajo. Esta actitud conlleva conductas negativas, insensibles y a veces inapropiadas, dirigidas hacia las personas con las que el individuo se relaciona en un contexto laboral. Finalmente, un tercer componente es una sensación de baja realización personal, donde el individuo tiende a evaluar negativamente el trabajo que realiza. Al mismo tiempo, este componente supone una percepción de incapacidad, por parte del individuo, para alcanzar sus metas, junto con una baja autoestima profesional o autoeficacia.

Por otro lado, Gil-Monte (2005, 2011) plantea un modelo de BS que contempla 4 dimensiones. La primera es la Ilusión por el trabajo, la cual se define como el anhelo del individuo de lograr sus objetivos laborales, con lo cual obtendrá satisfacción personal. Al percibir el trabajo como algo atractivo, el conseguir metas en este ámbito se relaciona con la realización personal. Una segunda dimensión es la de Desgaste psíquico, la cual es caracterizada por la fatiga física y emocional, producida por enfrentar diariamente a personas que presentan o causan problemas en el contexto laboral. Una tercera dimensión del BS es la indolencia, la cual se caracteriza por la presencia de actitudes negativas de indiferencia, desapego o cinismo hacia las personas con la que se establece algún tipo de relación en el entorno laboral. Finalmente, el BS está compuesto por la culpa, la cual se define como una emoción social producida por el comportamiento y actitudes negativas desarrolladas en el trabajo, especialmente en el ámbito de relaciones interpersonales.

Diversos autores han estudiado el SB en el contexto escolar, específicamente en docentes, dando luces de los efectos nocivos que este síndrome tiene, no solo para la salud mental de los profesores, sino también para la estabilidad del sistema escolar. Skaalvik y Skaalvik (2017) estudiaron el efecto que tiene el en BS estresores propios del entorno escolar como los problemas de disciplina, presión de tiempo y la baja motivación de los estudiantes. Los autores reportaron que, si bien todos los estresores potenciales estaban significativamente relacionados con el agotamiento emocional, la presión del tiempo era el predictor más fuerte. Por otro lado, las dimensiones de despersonalización y la realización personal se relacionaron significativamente con los problemas de disciplina y la baja motivación de los alumnos.

Siguiendo la línea de investigación de estresores del contexto escolar, Rajendran, Watt y Richardson (2020) asociaron positivamente las exigencias del trabajo, tales como carga de trabajo y mal comportamiento de los alumnos, junto con la demanda personal de conflicto trabajo-familia con el agotamiento emocional, la dimensión central del burnout. El conflicto trabajo-familia fue el predictor más fuerte de agotamiento emocional para los profesores y profesoras. En concordancia con lo anterior, De Beer, Pienaar y Rothmann (2016) plantean que la carga de trabajo de los docentes se relaciona positivamente con el SB. Finalmente, otros factores que han sido asociados al desarrollo del el SB en docentes es el conflicto de rol (Konukman *et al.*, 2010; Rajendran, Watt & Richardson, 2020).

La sobre carga laboral, que influyen en el desarrollo del SB, también han sido asociadas con la falta de motivación y la intención de abandono de la carrera docente o cambio de trabajo a través del agotamiento emocional (Diehl & Carlotto, 2014).

Por otro lado, se ha encontrado que altos niveles de inteligencia emocional en docentes contribuye a disminuir los niveles de burnout y aumenta de la realización personal (Puertas Molero *et al.*, 2019). Al mismo tiempo, uno de los factores protectores del BS en docentes, según De Vera y Gambarte (2019), es la resiliencia, la cual actúa disminuyendo el síndrome de burnout, ya que al ser la capacidad de responder efectivamente a elementos estresores una de sus características principales, el sujeto resiliente es capaz de, incluso en presencia de conflictos, mantenerse con actitud positiva, viendo las dificultades como un desafío. Estos factores protectores conllevan mejoras en la práctica pedagógicas y el la salud mental y bienestar de los docentes (Bermejo-Toro *et al.*, 2016).

Tal como se ha visto el desgaste profesional afecta la vida y el bienestar de los docentes, aún no se ha examinado si éste, en contexto de pandemia, varía según variables sociodemográficas como la edad, el tiempo ejerciendo la docencia o el tipo de establecimiento en el que se enseña. Lo anterior es de vital importancia para conocer quiénes son los que están siendo más afectados por el desgaste durante la enseñanza a distancia por el confinamiento.

## 2.2. EMOCIONES DOCENTES

Las habilidades socioemocionales han ido tomando fuerza en todo el mundo educativo durante la pandemia y se debe en gran parte a que los docentes han entendido que esto potencia el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes. Es así como la educación emocional es valiosa por distintos aspectos. El primero, es que apoyan a mejorar el bienestar emocional general de los docentes y sus estudiantes, sumando a esto mejoras en la salud física y mental, y en las relaciones interpersonales de la familia, parejas, hermanos y todos los vínculos relacionales donde vivimos en comunidad (Friedman *et al.*, 2010; Lopes *et al.*, 2004, 2011; Martins *et al.*, 2010). Además, pueden apalancar comportamientos de riesgo como el consumo de alcohol y drogas, la delincuencia, la violencia de género, la violencia sexual y el embarazo precoz entre otros. Segundo, tienen un fuerte impacto sobre resultados educativos y laborales, tales como los niveles de escolaridad, salarios, productividad, acceso y progreso laboral, y decisiones ocupacionales (Heckman *et al.*, 2006; Carneiro *et al.*, 2007).

La educación emocional, es por tanto el aprendizaje vital para el desarrollo integral del Ser Humano, que busca a través del sentir emocional, gestionar conscientemente el desarrollo y transformación del bienestar personal y social, en un proceso de crecimiento continuo y sistemático. En este sentido, podríamos definir que las emociones, son la carta de navegación del alma, donde éstas pueden ser facilitadores u obstaculizadoras del bienestar, pero estarán al servicio de nuestra adaptación y subsistencia.

Por lo anterior es vital poder desarrollar las habilidades socio emocionales en los docentes y mejorar sus prácticas pedagógicas, pues se sabe que las intervenciones a través de programas que promueven las habilidades de los docentes son aquellas que más se sustentan en el tiempo al mismo tiempo que ayuda a fomentar las prácticas pedagógicas que les permitan desarrollarlas en sus estudiantes (Jones *et al.*, 2017).

A pesar de la importancia de las emociones para la formación de niños, niñas y adolescentes, poco se sabe respecto de su desarrollo en docentes y su quehacer educativo.



Junto con la cognición y la motivación, las emociones se consideran una de las tres operaciones mentales fundamentales de los seres humanos (Keller *et al.*, 2014). En el caso de los docentes, existe un creciente interés en caracterizar sus emociones. Previos estudios destacan diferentes emociones significativas en el ejercicio docente, tales como disfrute (enjoyment), orgullo (pride), rabia (anger), ansiedad (anxiety), vergüenza y culpa (shame, guilt), aburrimiento (boredom) y lástima (pity) (Frenzel, 2014). De la misma forma, Hagenauer *et al.* (2015) encontraron que la relación con los estudiantes fue un predictor significativo de las emociones de disfrute y ansiedad; y la falta de disciplina en la sala de clases, se asoció con la emoción de rabia en docentes, con una muestra de 132 profesores en Austria. Por otra parte, Saunders (2013) evidenció que las emociones se asocian de forma directa procesos de cambio y mejora instruccional por parte de docentes.

Las emociones que experimentan los docentes juegan un rol muy importante en el desarrollo y construcción de su identidad (Zembylas, 2003). Lo anterior se relaciona también con el desarrollo de su bienestar y eventualmente su quehacer docente. Estudios que examinen las dimensiones afectivas de la enseñanza son, por tanto, importante, tanto porque estas dimensiones refuerzan la asociación entre la cognición y la emoción (Day & Qing, 2009). Por otra parte, se reconoce la importancia de variables micro y macro con efectos directos e indirectos sobre las emociones docentes, lo cual destaca un efecto ecológico en el desarrollo y mantención de las emociones (Cross & Hong, 2012).

Poco se han estudiado las emociones docentes, particularmente durante la Pandemia. Sin embargo, las emociones de los docentes son muy relevantes para los procesos de enseñanza, ya que afectan el comportamiento del docente, dan forma a las relaciones profesor-alumno y, en última instancia, también pueden incidir en los resultados de los estudiantes. Además, estas emociones también son importantes para el bienestar psicológico de los profesores (Keller *et al.*, 2014).

Es probable que haya diferentes emociones presentes en el trabajo de los maestros, pero si las emociones negativas persisten, pueden resultar en la pérdida de una sensación de bienestar por parte de los maestros en su capacidad para triunfar (Day & Qing, 2009).

### 2.3. APOYO SOCIAL

Una parte importante del trabajo que desarrollan los docentes son las relaciones interpersonales que establecen en la escuela, con diferentes miembros de la comunidad escolar y, especialmente, con sus estudiantes. Estas relaciones sociales aportan con recursos que permiten a los docentes afrontar diversas situaciones que se viven en la escuela, incluso las más desafiantes y que podrían resultar estresantes.

Cuando la percepción del apoyo social, por parte de los docentes, es alta, en la literatura se ha asociado negativamente a síntomas físicos, ansiedad y depresión (Nabavi *et al.*, 2017). Estos síntomas podrían producir trastornos psicológicos en los docentes, por lo que la percepción de apoyo social podría ser un predictor de la salud mental de los docentes.

Algunos autores (Cutrona & Russell, 1987; Cohen *et al.*, 2000) se aproximan al apoyo social desde una visión funcional, donde el individuo es capaz de poner su atención en los diferentes recursos que se pueden obtener de la red de apoyo y cómo estas se adecuan a las necesidades concretas en un momento de tensión o dificultad. Bajo este enfoque, la percepción de apoyo social contribuye a la adaptación/ajuste del individuo a las circunstancias que enfrenta en determinados momentos de su vida.

Por otro lado, el apoyo social está compuesto también por el establecimiento de alianzas confiables y orientación (Sarason *et al.*, 1983), las cuales hacen referencia a la certeza de que se puede contar con los demás en caso de necesitar ayuda tangible y consejo o información, respectivamente.

Un último componente del apoyo social es el refuerzo de valía (Sarason *et al.*, 1983), el cual es definido como el reconocimiento por parte de otros de nuestras competencias, habilidades y cualidades (Tinajero *et al.*, 2020).

Para Fiorilli *et al.* (2017), en el caso de los docentes, dentro del apoyo social percibido es posible observar un apoyo interno, proporcionado por otros profesionales de la comunidad, como compañeros, tutores y directivos; y un apoyo externo, que proviene de redes privadas como familia y amigos.

Al mismo tiempo, plantean que, cuando la sensación de apoyo es mayor, el agotamiento por las exigencias del trabajo disminuye. Paralelamente, los docentes que presentan mayores niveles de despersonalización, una de las dimensiones del síndrome del burnout, tienden a desvincularse del contexto laboral y no solicitan apoyo.

Solicitar apoyo social, también ha sido observado como una estrategia de afrontamiento por parte de profesores que enfrentan niveles altos de burnout, sin embargo, según (Lazarus, 2006) esto requeriría que el docente tenga la motivación suficiente para resolver la situación estresante, lo que dependerá de la competencia emocional de estos (Zimmer-Gembeck *et al.*, 2011).

De acuerdo con Chung (2019), el apoyo social no solo promueve comportamientos y actitudes saludables, sino también desempeña un papel de amortiguación contra los obstáculos a la cohesión y la unidad del equipo, siendo un moderador entre la eficacia docente y el compromiso institucional. El autor reporta que los docentes que perciben mayor apoyo social, son más eficaces y comprometidos con la escuela. En esta misma línea, Avanzi *et al.* (2018) propone que el apoyo social percibido por docentes depende del grado de identificación de estos con la institución y tiene un efecto en disminuir la sensación de estrés, principalmente debido a que los profesores que perciben mayor apoyo social están más abiertos al trabajo colaborativo y a la búsqueda de soluciones, incluso cuando no existen los recursos necesarios.

A pesar de la relevancia del apoyo social, se desconoce como la pandemia y el confinamiento ha afectado a los docentes. Por otro lado, se desconoce si factores como el tiempo ejerciendo la docencia, el género o la edad de los docentes podría marcar una diferencia significativa en las percepciones de apoyo social, de importancia para enfrentar los desafíos de la enseñanza y el bienestar de los docentes.

#### 2.4. BIENESTAR SUBJETIVO

Muchos estudios han relacionado el desgaste laboral docente con los problemas de salud mental, sin embargo, pocos han relacionado este desgaste con el bienestar, siendo que el bienestar es considerado un indicador de ajuste psicológico fundamental (Pace *et al.*, 2019; Diener *et al.*, 2018).

El bienestar es un constructo complejo y multifacético que abarca diferentes aspectos de la salud y el funcionamiento humano en múltiples dominios (Arslan & Coskun, 2020). El bienestar subjetivo es un subtipo de bienestar humano que implica la evaluación personal y subjetiva del propio bienestar medido habitualmente mediante auto-reportes (Casas *et al.*, 2020). Una de las tradiciones más estudiadas del bienestar subjetivo es la propuesta

por Diener (2000) quien considera que este constructo está compuesto por dos grandes componentes: los componentes cognitivos (satisfacción global con la vida) y los componentes emocionales o afectivos (presencia de afecto positivo y ausencia de afecto negativo). El componente cognitivo habitualmente se mide mediante un ítem único que evalúa la satisfacción con la vida global, aunque en los últimos años han ido apareciendo otras escalas multi-ítem y escalas que evalúan también este componente cognitivo considerando la satisfacción experimentada en los diferentes ámbitos del desarrollo (Jebb *et al.*, 2020). Por su parte, el componente afectivo se evalúa habitualmente mediante escalas que preguntan acerca de la experiencia de afectos en un momento concreto (Kahneman & Deaton, 2010). Para evaluar estos afectos, una de las escalas más usadas a nivel internacional es Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) desarrollada por Watson *et al.* (1988) que pregunta acerca de afectos positivos y negativos experimentados la última semana.

Más recientemente, los estudios de bienestar subjetivo, empezaron a considerar la necesidad de diferenciar dos tradiciones dentro de este constructo (Jebb *et al.*, 2020). Una forma de conceptualizar el bienestar hedónico, focalizado en los componentes cognitivo y afectivo antes comentados; Y una conceptualización eudaimónica del bienestar caracterizada por una evaluación del funcionamiento psicológico óptimo, que depende de la autorrealización y que implica aspectos como el crecimiento personal, el propósito en la vida, el sentido de autonomía entre otros (Heintzelman, 2018; Martela & Sheldon, 2019). Esta segunda tradición se fundamenta principalmente en la teoría de la autodeterminación propuesta por Ryan y Deci (2000), quienes propusieron que, desde un punto de vista evolutivo, el ser humano tiene tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) que requieren ser satisfechas para experimentar bienestar. Durante más de dos décadas, se ha ido aportando evidencia científica en todo el mundo respecto a los efectos de este bienestar psicológico en el ser humano (Martela & Sheldon, 2019; Joshanloo, 2019). Ello ha ido justificando la necesidad de incorporar instrumentos que evalúen las tradiciones hedónica y eudaimónica cuando se mide el constructo de bienestar subjetivo (para revisión Joshanloo, 2018). En este sentido, algunos instrumentos como el Pemberton happiness Index desarrollado por Hervás y Vázquez (2013) evalúan las diferentes tradiciones del bienestar en un mismo instrumento, lo cual entrega una visión más integral del bienestar.

A pesar de la importancia del bienestar, no se sabe el efecto que ha tenido la Pandemia, el confinamiento y modificar el quehacer docente a un formato virtual o a distancia, sobre el bienestar, ni tampoco sus diferencias según sexo, tipo de colegios y años de ejercicio.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. PARTICIPANTES

Los datos fueron recolectados en población docente chilena en todo el territorio nacional con un diseño muestral de conveniencia. La muestra estuvo formada por 635 docentes entre 21 y 72 años ( $M = 40,66$ ,  $DE = 10,33$ ), de los cuales 49 eran hombres (7,7%) y 586 mujeres (92,3%), pertenecientes a establecimientos educativos de distintas dependencias administrativas: 377 municipales (59,4%), 213 privados subvencionados (33,5%) y 41 particulares pagados (6,5%), a lo largo de todo Chile.

### 3.2. PROCEDIMIENTO

Para recolectar la información se usó una plataforma en línea (Odo) después de que los docentes interesados se registraran para el estudio. Luego, se envió un enlace para responder la encuesta. Los datos fueron recolectados durante noviembre del año 2021. El comité de ética de la Universidad del Desarrollo aprobó el estudio siguiendo los resguardos éticos durante todo el proceso. Se cumplieron protocolos éticos de investigación siguiendo los lineamientos del comité, con un importante énfasis en la confidencialidad de la información producida y consentimiento informado de los propios participantes.

### 3.3. INSTRUMENTOS

#### 3.3.1. Bienestar subjetivo

Para medir el bienestar subjetivo se usó el índice Pemberton de felicidad (PHI - *Pemberton Happiness Index*; Hervas & Vásquez, 2013). El índice tiene como objetivo medir el bienestar de forma integral teniendo en cuenta sus diferentes formas. El cuestionario tiene 11 ítems relacionados con distintos ámbitos del bienestar (general, eudaimónico, hedonista y el bienestar social). Esta escala ha sido usada además en diferentes países de todo el mundo incluido Chile (Paiva *et al.*, 2016; Micheletto *et al.*, 2020; Moyano-Díaz *et al.*, 2021). El PHI es un instrumento de auto reporte con una escala de respuesta de tipo Likert (0: Totalmente en desacuerdo; 10: Totalmente de acuerdo) que mide el nivel de acuerdo según diferentes dimensiones del bienestar. De los 11 ítems, sólo uno fue recodificado para facilitar los análisis e interpretación de los puntajes de la escala (“En mi día a día, tengo muchos ratos en los que me siento mal”). Ejemplo de los otros ítems son: “Por favor, dinos en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones: Me siento muy satisfecho con mi vida, Siento que mi vida es útil y valiosa, Me siento satisfecho con mi forma de ser”. A mayor puntaje se interpreta un mayor nivel de bienestar. El coeficiente de confiabilidad para la escala fue de alto (11 ítems,  $\alpha = .92$ ).

#### 3.3.2. Afectos positivos y negativos

Para medir afectos tanto positivos como negativos se usó el Cuestionario PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*; Watson *et al.*, 1988). El cuestionario es un instrumento de autoinforme que consta de dos subescalas, una que mide el afecto positivo y la otra el afecto negativo, cada una de las cuales está formada por 10 ítems. Las dos subescalas funcionan relativamente independientes (el índice de correlación de las subescalas fue de  $-.11$ ; siendo de  $.08$  para hombres y  $.17$  para las mujeres), con buenos índices de consistencia interna y validez de constructo. PANAS fue administrado a una muestra de estudiantes universitarios y los resultados mostraron que la versión propuesta en español funcionaba de forma muy similar a la versión original (Sandín *et al.*, 1999). PANAS es un instrumento de auto reporte con una escala de respuesta de tipo Likert (1: Ligeramente o nada; 5: Mucho) que mide el nivel de diferentes emociones experimentadas durante el último mes. Ejemplo de ítems son: “A continuación, le presentamos una serie de estados de ánimo. Pensando en su trabajo, responde según lo que sientes o has sentido en el ÚLTIMO MES. Por favor, encierre en un círculo su respuesta, considerando: alegría, felicidad, irritado, tristeza...”.

A mayor puntaje se interpreta como mayor ocurrencia de esa emoción; tanto positiva como negativa. El coeficiente de confiabilidad para cada subescala fue alto: Emociones negativas (5 ítems,  $\alpha = .85$ ) y emociones positivas (5 ítems,  $\alpha = .93$ ).

### 3.3.3. *Desgaste laboral*

El desgaste laboral fue medido mediante el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT; Gil-Monte, 2011). Esta escala evalúa las cogniciones, emociones y actitudes de la persona relacionadas con sus experiencias laborales. Estas variables se estiman mediante las cuatro escalas que componen el CESQT (Ilusión por el trabajo, Desgaste psíquico, Indolencia y Culpa. El CESQT está conformado por 20 ítems que se valoran mediante un formato de respuesta de frecuencia de cinco puntos, desde Nunca (0) hasta Muy frecuentemente: todos los días (4). La escala fue adaptada y se eliminaron 4 ítems, correspondientes a la percepción del docente de los estudiantes y sus familias, para el presente estudio. El coeficiente de confiabilidad para cada subescala fueron los siguientes: Ilusión por el trabajo (5 ítems,  $\alpha = .88$ ), desgaste psíquico (4 ítems,  $\alpha = .92$ ), culpa (5 ítems,  $\alpha = .79$ ), lo cual evidencia buenos puntajes. La correlación de los ítems de la subescala Indolencia fue  $r = .36, p < .01$

### 3.3.4. *Apoyo social*

El apoyo social se evaluó a través de un instrumento adaptado a partir de las escalas de apoyo social Social Support Questionnaire-Short Form (SSQ6) (Sarason *et al.*, 1983) y Social Provisions Scale (SPS) (Cutrona & Russell, 1987). Las escalas fueron validadas en una muestra universitaria de España. El SSQ6 mide las dimensiones de disponibilidad y satisfacción del apoyo percibido y el SPS evalúa las funciones. Los análisis factoriales realizados confirmaron los modelos de dos dimensiones del SSQ6 y la estructura de seis factores del SPS. La consistencia interna de ambas escalas fue satisfactoria, al igual que las evidencias de validez obtenidas de las correlaciones entre las dos escalas y sus respectivas subescalas (Martínez-López *et al.*, 2014).

### 3.3.5. *Variables demográficas*

La muestra fue caracterizada de acuerdo a su edad, género, tipo de establecimiento en el que se desempeña como docentes, tiempo ejerciendo la docencia y jornada de trabajo.

## 3.4. PLAN DE ANÁLISIS

El plan de análisis de los datos contempló un análisis de correlación entre las variables abordadas utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Se realizó una comparación de medias por medio de análisis de varianza de un factor (ANOVA) para cada una de las medidas psicológicas abordadas y una respectiva medida sociodemográfica. Todos los análisis fueron realizados con el software SPSS 2.0.

La muestra fue agrupada por edad, estableciendo dos grupos etarios de 21 a 40 años y de 41 a 72 años respectivamente. Esta agrupación se realizó estableciendo el punto de corte de la muestra en su media de edad ( $M = 41$  años). En cuanto al tiempo en años de ejercicio

de la docencia, la muestra se agrupó en dos grupos de menos de 1 a 15 años y 16 a 42 años respectivamente. Esta agrupación se realizó estableciendo un punto de corte con referencia a la media de años de docencia.

#### 4. RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran los resultados de las escalas del estudio y variables sociodemográficas. En base a los datos recolectados, observamos que la mayoría de los docentes participantes son mujeres (92,3%). Al mismo tiempo, más de la mitad de los docentes ejercen en establecimientos de dependencia municipal (59,7%). En cuanto a la edad, la mayoría de los docentes se agrupa en el rango de 21 a 40 años (55,9%) mientras que en cuanto al tiempo ejerciendo la docencia, la mayoría de los docentes se encuentra en el grupo que lleva entre menos 1 y 15 años ejerciendo la profesión.

*Tabla 1.* Distribución de los docentes según características sociodemográficas

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>Rango</i>	<i>N</i>
Edad	21	72	40,66	10,33	21-72	635
Género (Mujer:1)	0,00	1,00	,92	,27	0-1	635
Tipo de Establecimiento	1,00	3,00	1,74	,93	1-3	631
Jornada	1,00	3,00	1,90	,37	1-3	629
Tiempo enseñanza (años)	0	45	13,85	9,88	0-45	635

*Nota.* Tipo de establecimiento: 1: Municipal; 2: Particular Pagado; 3: Particular Subvencionado.  
 Jornada: 1: Parcial; 2: Completa; 3: Doble Jornada

Al dividir la muestra en dos grupos etarios (de 21 a 40 años y de 41 a 72 años, respectivamente) se encontraron diferencias significativas en todas las escalas y subescalas, con excepción de la subescala de culpa de la escala de desgaste. Los resultados se exponen a continuación.

Como se observa en la tabla 2, a mayor edad, se reportaron más emociones positivas y mayores niveles de bienestar y apoyo social percibido total y en cada una de las subescalas que lo componen.

En tanto que, a menor edad, se reportaron más emociones negativas y mayor nivel de desgaste total, indolencia, desgaste psíquico y culpa.

*Tabla 2. Medias, Desviación Estándar y análisis de una vía de varianza de variables estudiadas y Edad*

	Medida	Edad 1	Edad 2	F
		M(SD)	M(SD)	
Emociones	Emociones Positivas	2,606 (0,829)	2,740 (0,858)	3,932 (1,633)**
	Emociones Negativas	2,40 (0,93)	2,226 (0,878)	5,698 (1,630)***
Bienestar		6,705 (1,944)	7,637 (1,636)	41,215 (1,632)***
Apoyo social	Apoyo Social Total	4,560 (1,025)	4,870 (0,887)	16,077 (1,632)***
	A.S. Alianza Confiable	4,730 (1,124)	5,055 (0,964)	14,746 (1,632)***
	A.S. Refuerzo de Valía	4,413 (1,089)	4,688 (0,958)	11,089 (1,632)***
	A.S. Orientación	4,540 (1,200)	4,868 (1,059)	12,906 (1,632)***
Desgaste	Desgaste Total	2,514 (0,562)	2,286 (0,548)	26,262 (1,632)***
	D. Ilusión por el trabajo	2,2017 (0,813)	1,909 (0,695)	23,810 (1,632)***
	D. Indolencia	1,928 (0,720)	1,798 (0,761)	4,794 (1,628)**
	D. Desgaste Psíquico	3,856 (1,014)	3,420 (1,079)	27,217 (1,630)***
	D. Culpa	1,993 (0,731)	1,947 (0,700)	0,658 (1,629)

Nota. Edad 1: 21 a 40 años; Edad 2: 41 a 72 años

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

En la tabla 3 se muestran los resultados por índices en cada una de las escalas y subescalas según el género de los participantes. Con respecto al bienestar los hombres reportan un mayor índice que las mujeres, mientras que al comparar las subescalas de desgaste, los hombres presentan mayores índices de indolencia y culpa, mientras que las mujeres reportan mayores índices de desgaste psíquico.

*Tabla 3. Medias, Desviación Estándar y análisis de una vía de varianza de variables estudiadas y Género*

Medida	Hombre	Mujer	F(1, 632)
	M(SD)	M(SD)	
Emociones Positivas	2,79 (0,816)	2,654 (0,846)	1,290 (1,633)
Emociones Negativas	2,22 (0,840)	2,332 (0,918)	0,593 (1,630)
Bienestar	7,870 (1,515)	7,052 (1,886)	8,734 (1,632)***
Apoyo Social Total	4,756 (,803)	4,691 (0,992)	0,200 (1,632)
A.S. Alianza Confiable	4,969 (,895)	4,865 (1,081)	0,428 (1,632)
A.S. Refuerzo de Valía	4,525 (,963)	4,535 (1,048)	0,004 (1,632)



A.S. Orientación	4,773 (0,974)	4,677 (1,165)	0,318 (1,632)
Desgaste Total	2,446 (0,614)	2,411 (0,563)	0,169 (1,632)
D. Ilusión por el trabajo	1,963 (0,757)	2,085 (0,778)	1,119 (1,632)
D. Indolencia	2,173 (0,898)	1,846 (0,721)	9,934 (1,632)***
D. Desgaste Psíquico	3,376 (1,148)	3,688 (1,055)	3,869 (1,630)**
D. Culpa	2,295 (0,822)	1,946 (0,683)	11,459 (1,629)***

Nota. Género 1: Hombre, Género 2: Mujer

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

Con respecto al tiempo ejerciendo la docencia, los grupos que llevan más años ejerciendo reportaron mayores índices de Bienestar y Apoyo Social (incluida sus subescalas), mientras que el grupo de docentes más noveles, reportó mayores índices de desgaste general y las subescalas que lo componen (Tabla 4).

Tabla 4. Medias, Desviación Estándar y análisis de una vía de varianza de variables estudiadas y Tiempo Ejerciendo la Docencia

Medida	Tiempo Ejer. 1	Tiempo Ejer. 2	<i>F</i>
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	
Emociones Positivas	2,63 (0,84)	2,73 (0,83)	2,05 (1,633)
Emociones Negativas	2,34 (0,91)	2,28 (0,90)	0,72 (1,630)
Bienestar	6,84 (1,94)	7,63 (1,59)	26,70 (1,632)***
Apoyo Social Total	4,60 (1,00)	4,87 (0,90)	11,71 (1,632)***
A.S. Alianza Confiable	4,77 (1,09)	5,06 (0,98)	10,58 (1,632)***
A.S. Refuerzo de Valía	4,44 (1,05)	4,69 (0,99)	8,11 (1,632)***
A.S. Orientación	4,58 (1,18)	4,87 (1,06)	9,73 (1,632)***
Desgaste Total	2,47 (0,57)	2,29 (0,52)	15,85 (1,632)***
D. Ilusión por el trabajo	2,16 (0,79)	1,90 (0,71)	15,83 (1,632)***
D. Indolencia	1,92 (0,75)	1,77 (0,71)	5,90 (1,628)**
D. Desgaste Psíquico	3,77 (1,05)	3,45 (1,06)	13,73 (1,630)***
D. Culpa	1,99 (0,72)	1,93 (0,65)	0,78 (1,629)

Nota. Tiempo Ejer. 1: Menos de 1 año a 15 años; Tiempo Ejer. 2: 16 a 45 años.

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

En análisis de ANOVA entre grupos señalan que existen diferencias significativas entre los grupos de tipo de establecimiento y las puntuaciones promedio de la escala de

Bienestar con un tamaño de efecto pequeño ( $F(2,627) = 3,13, p < 0,05$ ). En la tabla 5 se muestran los estadísticos descriptivos de cada grupo. El análisis post hoc de Tukey reportó que la diferencia significativa está entre los establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados ( $p=0,04$ ).

*Tabla 5. Medias, Desviación Estándar y análisis de una vía de varianza de variables estudiadas y Tipo de establecimiento*

Medida	Tipo Est. 1	Tipo Est. 2	Tipo Est. 3	F
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	
Emociones Positivas	2,63 (0,84)	2,75 (0,83)	2,69 (0,84)	0,51 (2,628)
Emociones Negativas	2,28 (0,91)	2,26 (0,94)	2,39 (0,89)	0,98 (2,625)
Bienestar	7,23 (1,78)	7,35 (1,92)	6,85 (2,00)	3,13 (2,627)**
Apoyo Social Total	4,68 (1,00)	4,73 (0,97)	4,70 (0,95)	0,53 (2,627)
A.S. Alianza Confiable	4,85 (1,09)	4,87 (0,99)	4,89 (1,04)	0,09 (2,627)
A.S. Refuerzo de Valía	4,52 (1,05)	4,57 (1,08)	4,52 (1,02)	0,04 (2,627)
A.S. Orientación	4,67 (1,16)	4,73 (1,11)	4,68 (1,13)	0,06 (2,627)
Desgaste Total	2,40 (0,55)	2,32 (0,56)	2,45 (0,58)	1,31(2,627)
D. Ilusión por el trabajo	2,05 (0,74)	1,92 (0,78)	2,14 (0,82)	1,84 (2,627)
D. Indolencia	1,83 (0,73)	1,91 (0,73)	1,93 (0,74)	1,27 (2,627)
D. Desgaste Psíquico	3,66 (1,08)	3,48 (1,03)	3,70 (1,03)	0,79 (2,627)
D. Culpa	1,96 (0,67)	1,94 (0,69)	1,98 (0,75)	0,05 (2,627)

Nota. Tipo Es. 1: Municipal; Tipo Es. 2: Particular Pagado; Tipo Es. 3: Particular Subvencionado

\*\* $p < .05$ .

Los resultados obtenidos (tabla 6) muestran una correlación entre edad y emociones negativas ( $r = -.09; p < .01$ ) y edad con desgaste ( $r = -.20; p < .01$ ), lo que significa que, a mayor edad, son menores las emociones negativas y los índices de desgaste de los docentes. Por otro lado, la misma variable tiene una correlación positiva pequeña con las emociones positivas ( $r = .08; p < .01$ ) y apoyo social ( $r = .16; p < .01$ ), mientras que la correlación es moderada con bienestar ( $r = .25; p < .01$ ). En los tres casos, a mayor edad, los docentes reportaron mayores índices de emociones positivas, apoyo social y bienestar.

Con respecto al género, este solo presenta una correlación negativa pequeña con Bienestar ( $r = -0,12; p < .01$ ), lo que significa que las mujeres presentan menores índices en esta variable.

El tiempo de ejercicio de la docencia tiene una correlación positiva moderada con bienestar ( $r = .20; p < .01$ ) y pequeña con apoyo social ( $r = .14; p < .01$ ), lo que nos hace suponer que mientras más tiempo los docentes llevan en ejercicio, sus índices de bienestar y percepción de apoyo social son mayores. Este resultado es coherente con

la correlación negativa pequeña de la misma variable con el desgaste reportado por los docentes ( $r = -.16; p < .01$ ).

Finalmente, en lo que respecta al tipo de establecimiento, el análisis de correlaciones indica que los colegios particulares subvencionados presentan menores índices de bienestar, seguido por los particulares pagados ( $r = -.09; p < .01$ ).

Tabla 6. Matriz de correlaciones parciales entre variables estudiadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Edad	-								
2. Género	-,03	-							
3. Tiempo de ejercicio	,74***	-,00	-						
4. Tipo de Establecimiento	-,06	-,05	-,00	-					
5. Emociones Negativas	-,09***	-,03	-,03	,05	-				
6. Emociones Positivas	,08***	-,05	,06	,03	-,40***	-			
7. Bienestar	,25***	-,12***	,20***	-,09**	-,45***	,53***	-		
8. Apoyo Social	,16***	-,02	,14***	,00	-,36***	,36***	,56***	-	
9. Desgaste	-,20***	-,02	-,16***	,04	,49***	-,48***	-,65***	-,48***	-

Nota. \*\*p < 05., \*\*\* p < .01

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestro estudio evidencia el efecto que ha tenido la Pandemia sobre el quehacer docente, pero más importante, sobre el bienestar, emociones y un desgaste profesional, sobre lo cual podemos discutir diferentes aspectos claves.

En primer lugar, los resultados del estudio muestran que los docentes de mayor edad presentan mayor presencia de emociones positivas, mayor nivel de bienestar y apoyo social percibido. Estos datos van en consonancia con datos anteriores observados en los que se observa que, a mayor edad, los trabajadores tienen una mayor capacidad de regulación emocional y en consecuencia mayor presencia de afecto positivo y menor presencia de afecto negativo (Opitz *et al.*, 2012; Johnson *et al.*, 2017).

Por ejemplo, en un estudio desarrollado por Scheibe *et al.* (2016) con 92 profesionales sanitarios donde se recogieron 832 encuestas diarias se observó que los profesionales de mayor edad usaban más estrategias de regulación emocional adaptativas como la reevaluación positiva y un menor uso de estrategias desadaptativas como la rumiación. Por el contrario, a menor edad, se reportaron más emociones negativas y mayor nivel de desgaste. En este sentido, a medida que avanza la edad adulta también se observan mayores niveles de bienestar debido a que las personas mayores seleccionan y optimizan de forma más efectiva las estrategias de regulación emocional (Urry & Gross, 2010). Ello requiere de la implementación de programas de competencias emocionales

y específicamente de regulación emocional dirigidos a todo el personal docente, pero en especial a aquellos docentes más jóvenes. La adquisición de estrategias como la reevaluación positiva que fomente la presencia de emociones positivas y la disminución de estrategias desadaptativas como la rumiación favorecería un mejor afrontamiento de las situaciones de estrés y ansiedad y por ende la mejora del bienestar (Gross *et al.*, 2019; Castillo-Gualda *et al.*, 2019).

Por otro lado, los resultados muestran que existen diferencias relevantes de género en cuanto al bienestar subjetivo de los docentes, siendo los hombres quienes reportan mayores índices de bienestar. Sin embargo, a pesar lo anterior, y concordante con los resultados obtenidos por Roa y Dulcic (2018), se observa que presentan mayores niveles de desgaste, especialmente en las dimensiones de indolencia y culpa. Por otro lado, al igual que en el estudio realizado por Teles *et al.* (2020), los resultados arrojaron que las mujeres presentan mayores niveles de desgaste psíquico. Tomando en cuenta que, en Chile, el 79,2% de los docentes es mujer (MINEDUC, 2020), lo cual se representa en la muestra de este estudio, el desgaste psíquico reportado requiere atención por parte de directivos y autoridades de educación.

El comparar las variables del presente estudio según tiempo ejerciendo la docencia, observamos resultados similares a los obtenidos al comprarlas por edad. En este caso, los docentes que llevan mayor tiempo ejerciendo la docencia se diferencian significativamente de los profesores más noveles en cuanto al bienestar, percepción de apoyo social y desgaste. Los profesores con mayor tiempo ejerciendo la docencia, reportaron mejores niveles de bienestar y percibieron mayor apoyo social, lo cual es concordante con estudios similares anteriores (Roa & Dulcic, 2018; Teles *et al.*, 2020). Esto tiene relación, principalmente, con las estrategias de afrontamiento que van desarrollando los docentes a lo largo de su carrera, donde destaca la búsqueda de apoyo, y que están relacionadas positivamente con el bienestar y, de igual forma, negativamente con el síndrome de burnout (Barona, 2001; Díaz *et al.*, 2010; Muñoz & Otálavaro, 2012; Ramírez *et al.*, 2009). Al mismo tiempo, los docentes más noveles presentaron mayores índices de desgaste general. A pesar de presentar mayor ilusión por el trabajo, al mismo tiempo, presentan mayores niveles de indolencia, culpa y desgaste psíquico. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de atender a los docentes noveles, brindándoles apoyo para desarrollar redes de colaboración que les permitan enfrentar de manera más efectivas momentos y tareas complejas que pueden suponer, tal como lo ha hecho la pandemia, una fuente de estrés que pueda producir desgaste.

En Chile el sistema educativo contempla tres principales dependencias administrativas de las escuelas. Las escuelas municipales, que son enteramente financiadas con fondos públicos; las privadas, que dependen de fondos privados y se autosustentan económicamente en base, principalmente, a las matrículas de los estudiantes; y las escuelas particulares subvencionadas, cuya figura supone la tenencia de un privado que recibe fondos públicos para cubrir parte de su funcionamiento. En este estudio, la dependencia administrativa solo arrojó ser un factor diferenciador en los índices de bienestar de los docentes, donde los colegios particulares subvencionados presentan menores índices de bienestar que el resto de establecimientos, seguido por los particulares pagados, siendo los establecimientos municipales los que reportaron mayores índices de bienestar. Esta situación es preocupante, principalmente porque según los datos entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020) los establecimientos particulares subvencionados representan la mayoría de los establecimientos del país (48,9%). Al mismo tiempo, según datos del año

2018 (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2020) este tipo de establecimiento albergaba a la mayoría de los docentes activos del sistema (43,9%).

### 5.1. IMPLICANCIAS EN FUTURAS INVESTIGACIONES

Respecto a las implicaciones prácticas del estudio, es importante considerar el mayor desgaste observado en los docentes que son más noveles en la profesión. En primer lugar, es posible que estos docentes se sientan más inseguros a la hora de afrontar los retos que implican el dar clases de forma remota, debido a la falta de estrategias y la inexperiencia respecto a dar respuesta a situaciones inesperadas como esta. Los docentes más experimentados, tienen un mayor conocimiento de la profesión, según nuestros resultados también perciben mayor apoyo social y tal como indica la literatura, usan habitualmente estrategias de regulación emocional más adaptativas a las circunstancias y experimentan menor afecto negativo y estrés.

Los datos obtenidos aconsejan la implementación de programas de bienestar docente focalizados específicamente en el desarrollo de estrategias adaptativas de regulación emocional que permitan disminuir el estrés y ansiedad laboral y favorecer la experiencia de afecto positivo.

Por otro lado, los resultados de este estudio presentan la necesidad de realizar análisis de modelos predictivos de bienestar a partir de variables como apoyo social, emociones positivas y negativas, desgaste y variables sociodemográficas como género, edad y tiempo de ejercicio en la docencia.

Finalmente, la pandemia ha supuesto un desafío para todos los miembros de las comunidades educativas, independiente de su región o dependencia administrativa. Lo anterior, nos lleva a reforzar la necesidad de generar intervenciones que consideren el confinamiento como un factor estresor adicional a los ya reportados por la literatura en el trabajo docente, al mismo tiempo que contribuyan a aplacar los efectos en la emocionalidad, la construcción de redes, la carga laboral y el bienestar subjetivo de los docentes que desempeñan su labor durante una pandemia de envergadura mundial y cuyo periodo de duración ha sido prolongado.

### 5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Si bien el estudio logra relevar aspectos importantes sobre los docentes en Chile y su ejercicio profesional, existen algunas limitaciones que debemos considerar. Una primera limitación es el uso de un muestreo por conveniencia, el cual obliga a interpretar los resultados con cautela. No obstante, la muestra final fue suficiente para justificar los análisis llevados a cabo. Una segunda limitación fue la fecha de aplicación, a finales del año escolar, lo cual puede incidir en las variables de estudio. Sin embargo, este efecto sería igual para toda la muestra, por ende, las diferencias encontradas siguen siendo significativas para el presente estudio. Una tercera limitación sería no tener datos de los estudiantes de los docentes de la muestra para ver el efecto que esto podría tener en las variables estudiadas y pensar otros tipos de análisis.

A pesar de las limitaciones anteriores, nuestro estudio logra reconocer aspectos claves del bienestar, emociones y desgaste profesional de los docentes en Chile durante el período de Pandemia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arslan, G. & Coşkun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 153-164.
- Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., Balducci, C. & van Dick, R. (2018). How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. *Teaching and Teacher Education*, 69, 154-167.
- Barona, E. G. (2001). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”. *Revista Iberoamericana de educación*, 25(1), 1-22.
- Bermejo Toro, L. (2012). *Bienestar docente*. 147.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Capone, V. & Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 1-10.
- Carneiro, P., Crawford, C. & Goodman, A. (2007). The impact of early cognitive and non- cognitive skills on later outcomes.
- Casas, F., Oriol, X. & González-Carrasco, M. (2020). Positive affect and its relationship with general life satisfaction among 10 and 12-year-old children in 18 countries. *Child Indicators Research*, 13(6), 2261-2290.
- Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., Brackett, M. A. & Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 146.
- Chung, M. S. (2019). Teacher efficacy, collective self-esteem, and organizational commitment of childcare teachers: A moderated mediation model of social support. *Frontiers in psychology*, 10, 955.
- Cohen, S., Underwood, L. G. & Gottlieb, B. H. (Eds.). (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.001.0001>
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656. <https://doi.org/10.2307/258593>
- Cross, D. I. & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- Cutrona, C. E. & Russell, D. W. (1987). The provisions of social support and adaptation to stress. En W. H. Jones & D. Perlman (Eds.), *Advances in Personal Relationships* (Vol. 1, pp. 37-67). Greenwich, CT: JAI Press.
- Day C. & Qing G. (2009) Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. In: Schutz P., Zembylas M. (eds) *Advances in Teacher Emotion Research*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_2)
- De Beer, L. T., Pienaar, J. & Rothmann Jr, S. (2016). Work overload, burnout, and psychological ill-health symptoms: a three-wave mediation model of the employee health impairment process. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(4), 387-399.
- de Vera García, M. I. V. & Gambarte, M. I. G. (2019). Burnout y factores de resiliencia en docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152.
- Díaz, C. A. G., Tabares, S. J. & Orozco, M. C. V. (2010). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, (26), 36-50.
- Diehl, L. & Carlotto, M. S. (2014). Knowledge of teachers about the burnout syndrome: Process, risk factors and consequences. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 741-752.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Oishi, S. & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253-260.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127-138.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & E. A. Linnenbrink (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494-519). New York: Routledge.
- Friedman, H. S., Kern, M. L. & Reynolds, C. A. (2010). Personality and health, subjective well-being, and longevity. *Journal of Personality*, 78(1), 179-216.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo ("burnout"). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- \_\_\_\_\_. (2011). *CESQT. Cuestionario para la Evaluación Del Síndrome de Quemarse por el Trabajo [SBI. Spanish Burnout Inventory]*. Madrid, Spain: TEA.
- Gross, J. J., Uusberg, H. & Uusberg, A. (2019). Mental illness and well-being: an affect regulation perspective. *World Psychiatry*, 18(2), 130-139.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Han, J., Yin, H. & Wang, J. (2018). A case study of faculty perceptions of teaching support and teaching efficacy in china: Characteristics and relationships. *Higher Education*, 76(3), 519–536. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0223-0>
- Han, J., Yin, H., Wang, J. & Bai, Y. (2019). Challenge job demands and job resources to university teacher well-being: The mediation of teacher efficacy. *Studies in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1594180>
- Harandi, T. F., Taghinasab, M. M. & Nayeri, T. D. (2017). The correlation of social support with mental health: A meta-analysis. *Electronic Physician*, 9(9), 5212.
- Heckman, J. J., Stixrud, J. & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. <https://doi.org/10.1086/504455>
- Heintzelman, S. J. (2018). Eudaimonia in the contemporary science of subjective well-being: Psychological well-being, self-determination, and meaning in life. *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Hervás, G. & Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: The Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>
- Janssen, P. P., Peeters, M. C., de Jonge, J., Houkes, I. & Tummers, G. E. (2004). Specific relationships between job demands, job resources and psychological outcomes and the mediating role of negative work-home interference. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 411–429. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.09.004>
- Jebb, A. T., Morrison, M., Tay, L. & Diener, E. (2020). Subjective well-being around the world: trends and predictors across the life span. *Psychological Science*, 31(3), 293-305. <https://doi.org/10.1177/0956797619898826>
- Johnson, S. J., Machowski, S., Holdsworth, L., Kern, M. & Zapf, D. (2017). Age, emotion regulation strategies, burnout, and engagement in the service sector: Advantages of older workers. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 33(3), 205-216.
- Joshanloo, M. (2018). Optimal human functioning around the world: A new index of eudaimonic well-being in 166 nations. *British Journal of Psychology*, 109(4), 637-655.
- \_\_\_\_\_. (2019). Investigating the relationships between subjective well-being and psychological well-being over two decades. *Emotion*, 19(1), 183.



- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R. & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49-72.
- Kahneman, D. & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(38), 16489-16493.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions. *Teacher motivation: Theory and Practice*, 1, 70-82.
- Konukman, F., Agbuga, B., Erdogan, S., Zorba, E., Demirhan, G. & Yilmaz, I. (2010). Teacher-coach role conflict in school-based physical education in USA: A literature review and suggestions for the future. *Biomedical Human Kinetics*, 2, 19-24.
- Langher, V., Caputo, A. & Ricci, M. E. (2017). The potential role of perceived support for reduction of special education teachers' burnout. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 120-147.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9-46.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personal Social Psychological Bulletin*, 30(8), 1018- 1034.
- Lopes, P., Nezlek, J., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A. & Salovey, P. (2011). Emotion Regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429-467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x>
- Marengo-Escuderos, A. D. & Ávila-Toscano, J. H. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 10(1), 91-100.
- Martela, F. & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology*, 23(4), 458-474.
- Martínez-López, Z., Fernández, M. F. P., Couñago, M. A. G., Vacas, C. T., da Silva Almeida, L. & González, M. S. R. (2014). Apoyo social en universitarios españoles de primer año: propiedades psicométricas del Social Support Questionnaire-Short Form y el Social Provisions Scale. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 102-110.
- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B. & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
- Micheletto, V., Zito, M., Bustreo, M., Gabrielli, G. & Russo, V. (2020). Italian adaptation of the Pemberton Happiness Index. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 13(3), 612-633.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). Informe del sistema educacional con análisis de género 2019. Santiago, Chile.
- Moyano-Díaz, E., Mendoza-Llanos, R. & Paez-Rovira, D. (2021). Psychological well-being and their relationship with different referents and sources of happiness in Chile. *Revista de Psicología*, 39(1), 162-182.
- Muñoz, C. F. M. & Otálvaro, C. M. C. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 226-242.
- Nabavi, S., Sohrabi, F., Afrouz, G., Delavar, A. & Hosseinian, S. (2017). Predicting the mental health of teachers based on the variables of self-efficacy and social support. *Health Education and Health Promotion*, 5(2), 129-138.
- Opitz, P. C., Gross, J. J. & Urry, H. L. (2012). Selection, optimization, and compensation in the domain of emotion regulation: Applications to adolescence, older age, and major depressive disorder. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(2), 142-155.
- Pace, F., D'Urso, G., Zappulla, C. & Pace, U. (2019). The relation between workload and personal well-being among university professors. *Current Psychology*, 1-8.

- Paiva, B. S. R., de Camargos, M. G., Demarzo, M. M. P., Hervás, G., Vázquez, C. & Paiva, C. E. (2016). The Pemberton happiness index: validation of the universal Portuguese version in a large Brazilian sample. *Medicine*, 95(38).
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L. & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185.
- Ramírez, L. C. B., Ortega, M. L. M., Villamizar, P. X. R. & Leiton, K. G. G. S. (2009). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 2(1), 21-30.
- Rajendran, N., Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47(3), 477-500.
- Roa, J. A. S. & Dulcic, F. J. L. (2018). Síndrome de burnout y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria. *Revista CES Psicología*, 11(1), 69-89.
- Ryan, R. & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sandin, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. & Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51
- Sarason, I. G., Levine, H., Basham, R. & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(3), 303-333. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0>
- Scheibe, S., Spieler, I. & Kuba, K. (2016). An older-age advantage? Emotion regulation and emotional experience after a day of work. *Work, Aging and Retirement*, 2(3), 307-320.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790.
- Stansfeld, S. A., Rasul, F. R., Head, J. & Singleton, N. (2011). Occupation and mental health in a national UK survey. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 46(2), 101-110.
- Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Regueiro, B. (2020). Perceived stress and indicators of burnout in teachers at Portuguese higher education institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3248.
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S. & Páramo, M. F. (2020). El apoyo social percibido como predictor del éxito académico en estudiantes universitarios españoles. *Anales de Psicología*, 36(1), 134-142.
- Urry, H. L. & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation in older age. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 352-357.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Weiss, R. (1974). The Provisions of Social Relationships. In: Rubin, Z., Ed., *Doing unto Others*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 17-26.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238
- Zimmer-Gembeck, M. J., Lees, D. & Skinner, E. A. (2011). Children's emotions and coping with interpersonal stress as correlates of social competence. *Australian Journal of Psychology*, 63(3), 131-141.

INVESTIGACIONES

## Co-docencia e inclusión en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos<sup>1</sup>

Co-teaching and inclusion in schools:  
opportunities and limits of a unique model for diverse contexts

*Sofía Larrazabal-Bustamante<sup>a</sup>*  
*Rosario Palacios-Ruiz-de-Gamboa<sup>b</sup>*  
*Rocío Berwart-Olave<sup>c</sup>*

<sup>a</sup> Investigadora, estudiante de Magíster en Métodos para la Investigación Social UDP, Chile.  
sofia.larrazabal@gmail.com

<sup>b</sup> Investigadora Asociada, Estudios Aplicados Antropología UC, Chile.  
r.palacios@uc.cl

<sup>c</sup> Asistente metodológica en políticas públicas, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Chile.  
rocio.berwart@undp.org

### RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de una aproximación etnográfica realizada en seis escuelas públicas con el fin de observar la forma en que se lleva a cabo la co-docencia en aulas regulares, como parte fundamental de la política de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. A través de fragmentos de notas de campo y grupos de discusión relevamos que cada dupla co-docente lleva a la práctica la inclusión mediante múltiples negociaciones y ajustes subjetivos, creativos y complejos, en constante correlato con las prioridades que cada escuela establece. Este ensamblaje incide directamente en los resultados de la inclusión escolar de la diversidad funcional y cognitiva, también tensionados por factores financieros y administrativos. Finalmente, proponemos reflexiones para la elaboración de políticas públicas que respondan a la diversidad de contextos y actores que componen los Programas de Integración Escolar.

*Palabras clave:* docencia, enactación, ensamblaje, necesidades educacionales, política educativa.

### ABSTRACT

This article presents the results of an ethnographic approach carried out in six public schools in order to observe the way in which co-teaching is carried out in regular classrooms, as a fundamental part of the inclusion policy of students with Special Educational Needs. Through fragments of field notes and discussion groups, we reveal that each co-teacher pair puts inclusion into practice through multiple negotiations and subjective, creative and complex adjustments, in constant correlation with the priorities that each school establishes. This assemblage directly affects the results of school inclusion of functional and cognitive diversity, also strained by financial and administrative factors. Finally, we propose reflections for the elaboration of public policies that respond to the diversity of contexts and actors that make up the School Integration Programs.

*Keywords:* Teaching, Enactment, Assemblage, Educational needs, Educational policy.

---

<sup>1</sup> Este estudio fue financiado por el proyecto ANID PIA-CIE 160007.

## 1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo en Chile ha pretendido avanzar hacia el reconocimiento y la adaptación hacia la diversidad de formas de aprendizaje y necesidades educativas de niñas/os que atienden las aulas regulares. En esa dirección, se han planteado lineamientos que apuntan a superar el paradigma de integración (es decir, desarrollo del aprendizaje en espacios compartidos, pero poco participativos particularmente para niños/as con Necesidades Educativas Especiales [NEE]) (Infante y Matus, 2009; Infante, 2010). Por esto asuntos relativos a la educación especial dentro de escuelas regulares han sido modificados mediante leyes para la integración social de personas con discapacidad (D.L.1, año 1998, D.L. 201, año 2008 y Ley 20.370, año 2009), el financiamiento mediante subvenciones normadas por mecanismos de evaluación y diagnóstico para personas con discapacidad y NEE (Ley 20.201, año 2007; Ley 20.248, año 2008 y D.L. 170, año 2009) y el establecimiento de garantías de igualdad de oportunidades para la inclusión de personas con discapacidad y NEE (Ley 20.422, año 2010 y D.L. 83, año 2015).

Estas modificaciones legales han impulsado la introducción de políticas para la adaptación de los espacios y las formas de enseñanza con el fin de que todos/as puedan participar y aprender en el mismo lugar (Unidad de Educación Especial Ministerio de Educación, 2011). Mediante los Decretos de Ley N°170 (referente a los requisitos de subvención, instrumentos de diagnóstico y perfil de los profesionales encargados de los Programas de Integración Escolar [PIE]) y N°83, (referente a la diversificación de métodos para comunicar los contenidos de aprendizaje adoptando diferentes abordajes de las materias estudiadas para llegar a la mayor cantidad de estudiantes, particularmente a quienes presentan NEE) se ha promovido la co-docencia, método a través del cual profesoras/es regulares y diferenciales se ven interpelados/as a mancomunar su trabajo y compartir la responsabilidad de la enseñanza en aspectos de planificación, didáctica, evaluación y presencia efectiva en el aula en pro de la inclusión de niñas/os con NEE dentro de aulas regulares con PIE (Figuerola *et al.*, 2020; Rodríguez, 2015; Urbina *et al.*, 2017).

La forma en que los/as profesores/as desempeñan la co-docencia en cada establecimiento es única, por lo tanto, la exploración en profundidad de algunos casos de implementación de la política permite observar cómo las regulaciones puestas en marcha dejan de ser solo normas estipuladas -por ejemplo, a través de manuales escritos o emails- para transformarse en modos de hacer e interpretar dentro de un plano de acción establecido, dejando en evidencia que existe un amplio margen de decisiones y acciones que no son detalladas en el marco normativo y que dan paso a negociaciones y ajustes basados en las interpretaciones de mediadores e intermediarios humanos y no humanos (Ball *et al.*, 2012; Latour, 2005; Law, 2009). La literatura sobre co-docencia indica que esta traducción e interpretación en el cotidiano queda sujeta a los criterios de planteles docentes, duplas co-docentes o de cada profesor/a en particular, según sea la demanda de los contextos que se desarrollan dentro de la escuela (Ball y Goodson, 1985; Ball *et al.*, 2011; Ball *et al.* 2012; Singh *et al.*, 2014). Así, en las aulas es posible observar cómo los actores interpretan mandatos normativos y simbólicos mientras realizan negociaciones y ajustes contextuales de manera subjetiva, creativa y compleja, construyendo continuamente *ensamblajes* (Koyama, 2015; McCann y Ward, 2012; Palacios *et al.*, 2020), que se actualizan implementando leyes, normas y prácticas docentes dentro de las aulas.

Tras la revisión de los elementos teóricos y metodológicos que sostienen nuestra aproximación etnográfica dentro de seis escuelas chilenas, presentamos un análisis cualitativo de notas de campo que relevan que el proceso de enactación de la co-docencia dentro de las aulas sucede gracias a un complejo ensamblaje de elementos llevado a cabo siempre de manera contextualizada a través de las prácticas de profesoras/es y directivos. Por último, reflexionamos sobre los modos en que el análisis de políticas educativas como enactaciones resulta un mecanismo útil para orientar la evaluación y re-diseño de políticas de inclusión ante el aumento de la matrícula de estudiantes con NEE en escuelas regulares.

## 2. MARCO TEÓRICO

Dentro de las escuelas convergen múltiples actores, humanos y no humanos, que se interrelacionan en prácticas para llevar a cabo las políticas de co-docencia e inclusión. La interacción entre esta multiplicidad de actores sucede en una constante puesta en marcha, mutante e interdependiente pues la realidad no es singular y coherente, sino que más bien, existe cuando los actores ponen en práctica diversos mandatos que se vuelven concretos dentro de contextos determinados (Law, 2009, p. 13). Los resultados de este proceso conllevan a lo que Law denominó *realidades colaterales*, es decir, “Todas esas realidades que se hacen en el camino, sin intención”<sup>2</sup> (Law, 2009, p. 13).

Por “llevar a cabo” una política pública nos referimos a *enactar*, un proceso creativo, sofisticado y complejo, situado y contextualizado, de poner en práctica un mandato, lo que implica una continua negociación entre actores con distintos grados de agencia y poder (Ball *et al.*, 2011; Rizvi y Kemmis, 1987). Cada enactación es particular y crea nuevas realidades que pasan a ser parte de las normas que las escuelas establecen dentro de sus planteles. Por esto, observar la enactación de la política pública dentro de las aulas permite describir cómo se desarrolla su implementación -de manera más o menos coherente, o más o menos firme- y cómo suceden realidades colaterales tanto positivas como negativas, entendidas como posibilidades y límites para los/as actores al momento de llevar a cabo la inclusión.

Nuestra revisión del concepto de enactación en escuelas nos lleva a resaltar algunas características interesantes sobre las políticas educativas: primero, no nos dicen qué hacer sino que generan circunstancias en las que el rango de opciones disponibles para tomar una decisión u otra se reduce (Braun *et al.*, 2010); segundo, no suceden ajenas a las actividades de los actores, sino que producen posturas situándoles dentro de lugares tensionados por contextos (Ball *et al.*, 2012); tercero, son transferidas de un lugar a otro de manera compleja, selectiva y multilateral, es decir, no son un manual que se traspasa entre actores y espera a ser consultado y aplicado de manera racional y eficiente, más bien, tiene múltiples formatos de circulación además de efectos modificadores en todos los espacios por donde pasa (McCanny Ward, 2012); y cuarto, aunque se distribuyen a través de protocolos e instrucciones, la circulación de sus significados se produce a través de prácticas, permitiendo la interpretación, la evaluación, la aceptación o la resistencia por parte de quienes las realizan cotidianamente (Koyama, 2015).

Estas características se observan cuando los mandatos son interpretados, traducidos y seleccionados para ser llevados a cabo. Los procedimientos estandarizados se negocian,

---

<sup>2</sup> Traducción propia.

traducen y se convierten en rutina, pudiendo ser desafiados, deshechos y reconfigurados para producir espacios de incertidumbre en los que surgen nuevas ideas, objetivos y preocupaciones (Koyama, 2015; Maguire *et al.*, 2020). Según Deleuze y Guattari (1988) un ensamblaje es una colección de elementos heterogéneos que pueden relacionarse de diferentes formas. De ahí que no es un proceso estático ni organizado lógicamente, sino más bien un continuo que expresa la identidad de una comunidad y se conduce dentro de contextos específicos -la unión de partes externas y locales, algunas fijas y otras flexibles que se unen para responder a propósitos e intereses particulares- (Ball *et al.*, 2012; McCann y Ward, 2012) a través de mediadores (que transforman, traducen, distorsionan y modifican significados) o intermediarios (que transportan significados sin modificarlos) (Fenwick, 2010; Landri, 2015; Latour, 2005). Los/as profesores/as son agentes centrales de la política de inclusión escolar, en tanto la forma en que ésta se enacta en una escuela está íntimamente relacionada con la forma en que el profesorado acoja, modifique o resista la normativa. Por tanto, la política no sucede ajena a las actividades del profesorado, sino que se desarrolla para y por ellos/as en un cotidiano constante en el que son actores, sujetos y objetos de la política. El profesorado personifica la política lo cual produce posiciones jerárquicas y posturas identitarias, éticas y laborales dentro de las escuelas y las aulas (Ball *et al.*, 2012). Al enactar el mandato sobre co-docencia los/as profesores/as regulares y diferenciales negocian sus roles y responsabilidades dentro de las aulas y distinguen profesiones particulares, generando problemas de estatus desigual, incompatibilidad de funciones, luchas territoriales y labores administrativas que dificultan la consecución de la inclusión (Fardella y Sisto, 2015; Naraian, 2010; Scruggs y Mastropieri, 2017; Scruggs *et al.*, 2007).

Las políticas se practican de manera situada y contextualizada, es decir, en un lugar específico. Stephen Ball *et al.* (2012) distinguen cuatro dimensiones contextuales que construyen la estructura dentro de la que se despliega una política: contextos situados, relativos a lo local e histórico de las escuelas; contextos culturales relacionados a las culturas profesionales de cada grupo de profesores e institución; contextos materiales tanto referidos a la infraestructura como a los recursos económicos; y contextos externos, referentes a políticas nacionales y tendencias en educación. Los contextos son fundamentales para la enactación pues ninguna política pública opera del mismo modo en dos sitios distintos debido a las variadas y específicas formas en que las escuelas conjugan los recursos materiales y los contenidos simbólicos que componen cada contexto (Ball *et al.*, 2012; Singh *et al.*, 2014).

Las políticas contemporáneas en educación en Chile dentro de las que se enmarcan los decretos para la inclusión se han diseñado dentro de entramados político-educativos en los que ha primado la Nueva Gerencia Pública como método de desarrollo de servicios básicos (Araya y Gallardo, 2015; Fardella *et al.*, 2016). Las medidas de rendición de cuentas que predominan en el diseño de estos servicios miden metas de desempeño, siendo los resultados que los alumnos obtienen en pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)<sup>3</sup> el principal método a través del que las escuelas son evaluadas y categorizadas (Assaél *et al.*, 2014). En última instancia, la rendición de cuentas opera como un dispositivo para vigilar y controlar protocolos, presionando a cumplir una tarea

<sup>3</sup> Batería de pruebas de Lenguaje y Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Historia y Geografía e Inglés, además de recoger información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios anexos. Sus resultados otorgan puntajes a los colegios según niveles de logro y así estos son ordenados según su excelencia académica.



definida externamente (Ball, 2003). Esto significa que quienes diseñan políticas desde estrategias de rendición de cuentas normalmente no están insertos en los ambientes en los que éstas se enactan, desconociendo las necesidades que las escuelas tienen de responder simultáneamente a otras políticas, responsabilidades, demandas y expectativas (Braun *et al.*, 2010). El impacto de este modelo en las escuelas es que la estandarización de prácticas y la rendición de cuentas limita la existencia de un “ser ético, autónomo y colectivo” (Naraian y Schlessinger, 2018, p. 179) capaz de tomar decisiones situadas, transformando la cultura escolar en una cultura de auditoría (Falabella, 2020).

Los conceptos de enactación y ensamblaje permiten dar centralidad a la política como un artefacto y así rastrear las negociaciones, posibilidades y limitaciones a través de las cuales los estándares educacionales establecidos se alcanzan y mantienen, además de ayudar a iluminar las múltiples y heterogéneas posibilidades que emergen al seguir instrucciones, mostrando cómo lo escrito se vuelve flexible a la hora de ser contextualizado (Fenwick, 2010; Maguire *et al.*, 2020; Palacios *et al.*, 2020).

### 3. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

Nuestra observación de la co-docencia en el marco de la normativa para los PIE en Chile se enmarca en un estudio cualitativo mayor, que tuvo como objetivo describir y analizar las políticas públicas orientadas a la inclusión educativa de estudiantes con NEE. Para tal estudio se seleccionaron seis establecimientos educacionales en Santiago de Chile, contando con escuelas adscritas al sistema de administración pública y semi-pública (tanto gratuitas como con co-pago a costo de las familias). Ambos formatos de administración reciben subvenciones estatales.

Las escuelas observadas pertenecen a barrios con niveles de ingresos medios y bajos, ya que se esperaba observar a estudiantes con NEE que no tuvieran acceso a apoyos adicionales financiados de manera particular (Fundación Chile y Mineduc, 2013). En términos de distribución geográfica, cinco escuelas pertenecen a la Región Metropolitana y una a la Región de O’Higgins.

En cada escuela se levantó información usando una aproximación etnográfica buscando datos de primera fuente sobre los entendimientos y significados que los actores le asignan a sus ensamblajes, permitiendo describir fenómenos globales a sus prácticas pedagógicas y conexiones entre causas y consecuencias que afectan sus comportamientos y creencias docentes (Goetz y LeCompte 1984, 1988). Las etnografías inspiradas en la perspectiva de ensamblajes permiten observar los modos de producción de patrones en las relaciones entre actores y entidades, rastreando los movimientos a través de los cuales negocian uniones o desuniones para ensamblar desordenes que usualmente pasamos por alto o damos por hecho y así enactar una política (Koyama, 2015). Una consecuencia de la importancia prestada al movimiento y la mutación de las políticas es adoptar una postura investigativa sobre el modo de seguir a los/as agentes que producen, circulan y modifican políticas en sus prácticas laborales diarias. Nuestra aproximación se acogió a estudiar la política *a través* de los agentes, es decir, rastrear los modos en que el poder crea redes y relaciones entre actores, instituciones y discursos a través del tiempo y los contextos. El objetivo de esta modalidad es seguir el origen de la política, sus discursos y programas, mediante la experiencia de aquellos afectados enactados (McCann y Ward, 2012).



Los hallazgos que se presentan provienen de la sistematización de datos obtenidos en observaciones no participantes en 18 lecciones co-docentes de Matemáticas y 18 de Lenguaje en tres niveles escolares (1ero Básico, 4to Básico y Enseñanza Media). También se observaron las reuniones de planificación de dichas asignaturas a las que fuimos invitadas. El acceso al campo fue dado vía email y entrevistas presenciales con directores/as de escuelas regulares con Programa de Integración Escolar. Tanto las/os directivas/os como los planteles docentes y el estudiantado fueron informados de nuestra presencia en las aulas, permitiendo su participación de modo voluntario.

El registro de las observaciones se realizó mediante redacción de notas de campo. En paralelo se realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas con profesores/as diferenciales, intérpretes de lengua de señas y personal directivo. Lo anterior se complementó con grupos de discusión con duplas docentes -y sus intérpretes, según fuese el caso-. Estos métodos fueron aplicados previo consentimiento de las/os participantes y los audios fueron grabados y transcritos. La información recopilada fue discutida y analizada con una matriz de códigos abiertos y axiales, método propio de la teoría fundamentada, (Charmaz, 2007; Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Taylor y Bogdan, 2000). Así fue posible reconocer elementos simbólicos y materiales de producción y co-construcción de discursos y prácticas educativas, los cuales fueron procesados mediante una reflexión analítica selectiva de modo contextualizado y triangulado entre las observadoras, para dar cuenta no sólo de intereses investigativos, sino que también de las dinámicas cotidianas de cada escuela (Álvarez, 2011). Nuestros principales ejes de análisis son concordantes con estudios previos en la materia (Fardella *et al.*, 2016; Rodríguez, 2015; Urbina *et al.*, 2017) reforzando la importancia de prestar atención a los flujos de las políticas de inclusión entre categorías de organización del PIE (con dimensiones sobre significación escolar de la normativa, uso de recursos materiales y de infraestructura, distribución de roles educativos y diagnóstico de NEE asociado a la rendición de cuentas) y categorías de cultura docente (con dimensiones sobre los efectos favorables y desfavorables de resistir, aceptar o modificar las normas para trabajar colaborativamente, planificar y adecuar contenidos curriculares, distribuir liderazgos didácticos y pedagógicos y evaluar el desarrollo de aprendizajes). Todos los fragmentos que se presentan en el apartado de resultados se encuentran anonimizados.

En cuanto a los artefactos de la política, las principales leyes y decretos relacionados a la inclusión escolar fueron revisados y discutidos de modo intertextual. Asimismo, los formularios de evaluación y los documentos circulares propios de las escuelas fueron relevantes debido a su uso en prácticas administrativas que se realizan en el trasfondo de la co-docencia. Este material fue analizado de modo descriptivo para rastrear los protocolos e instrucciones que se espera las escuelas implementen (Maguire *et al.*, 2020).

#### 4. ENACTAR LA CO-DOCENCIA: HALLAZGOS DENTRO Y FUERA DEL AULA

Ante el escenario de cambios para la inclusión de NEE a través de la imposición de normas y decretos abiertos a la traducción por parte de escuelas y docentes, quienes no necesariamente fueron capacitados para la implementación de la política, suceden múltiples realidades. Por un lado, los equipos directivos y sus unidades técnico-pedagógicas promueven y fiscalizan el cumplimiento de estándares administrativos relativos a la inclusión. Por otro, las coordinaciones de los Programas de Integración Escolar distribuyen mecanismos de

evaluación y diagnóstico de estudiantes con NEE para integrarlos formalmente al acceso a la educación especial. En paralelo, la co-docencia sucede en las salas articulándose dentro de la imbricación de contextos históricos y materiales de la escuela, contextos biográficos de las/os estudiantes y sus profesoras/es y tendencias nacionales en educación.

Estos procesos múltiples no siempre confluyen ni son armónicos y muchas veces presentan tensiones e incongruencias dentro de una misma institución, pero otras veces permiten ver una cierta magia en la pedagogía colaborativa como herramienta para un aprendizaje vívido de los contenidos curriculares para los/as estudiantes. Los apartados a continuación reconstituyen que el proceso de enactación de la co-docencia dentro de las aulas sucede gracias a un complejo ensamblaje de identidades personales y profesionales fusionadas a valores institucionales, horarios y financiamiento. Así, las/os profesores en tanto mediadores de la política acogen, modifican o resisten la normativa según las demandas que sus contextos presenten.

#### 4.1. RELACIONES DENTRO DEL AULA

Dentro de las experiencias observadas notamos que existen diferencias entre el rol que cumplen los profesores regulares y especiales dentro del aula, lo que usualmente genera la marginación -consciente o inconsciente- de los/as segundos/as. La definición de las tareas que les corresponde cumplir es difusa y usualmente, terminan siendo establecidas por los profesores regulares mediante barreras simbólicas y/o prácticas impuestas y poco negociadas. Estas barreras generan que los/as profesores/as especiales tengan un menor protagonismo tanto lectivo como presencial mediante la adopción (o designación) de un rol secundario y asistencial:

*En términos espaciales se marcan diferencias: la profesora regular está posicionada al frente mientras Marla realiza trayectos por el aula, deteniéndose -igual que en la clase de matemáticas- en múltiples aspectos que van desde lo más “doméstico” -como recoger la goma o lápiz de un alumno- hasta lo más complejo -como recobrar la atención de alumnos distraídos (a veces en voz alta) y facilitar el aprendizaje de los contenidos para algunos estudiantes en particular-. La profesora de lenguaje se posiciona únicamente en la pizarra grande, mientras que Marla usa la pizarra grande en muy pocas ocasiones. Su espacio al frente se sitúa en una pizarra auxiliar pequeña, ubicada al lado de la pizarra grande, utilizada para enfatizar la lección de la profesora regular (Nota de campo, observación clase de Lenguaje 4to básico Escuela André Jarlán, mayo de 2018).*

Estas barreras, además, se hacen más notorias conforme se suman a la observación otras categorías socioculturales que operan dentro de las interacciones laborales, como la edad y el género:

*Vemos a Jeremías [profesor de matemáticas, de aproximadamente 60 años] y a Felicia [profesora diferencial, de aproximadamente 30 años] entrar a la sala para comenzar la clase. Él inmediatamente marca su liderazgo sobre el curso saludando con impostura mientras las niñas responden con formalidad ubicándose frente a sus pupitres sin sentarse aún; a él las niñas le dicen “buenos días profesor”, a ella “buenos*

*días señorita Felicia". Ella se dirige en silencio a enchufar el computador en el escritorio al costado de la pizarra. Él comienza a caminar entre los pupitres de las alumnas, haciéndoles preguntas de cálculo mental; es una dinámica rápida de la cual Felicia no participa. Cuando Jeremías termina con la introducción de la clase, dice que verán un video de repaso de los elementos del círculo y la circunferencia. Felicia, que ha estado callada todo el tiempo detrás del escritorio, se encarga del video y de resolver las dificultades técnicas que presenta, hasta que logra que se reproduzca. Ahora es cuando se aparta del escritorio y pasea por la sala haciendo callar algunos murmullos y evitando distracciones mientras dura el video. Cuando este finaliza, ella se vuelve a sentar (Nota de campo, observación clase de Matemáticas 8vo básico Escuela Santa María, noviembre de 2017).*

En nuestras observaciones identificamos variados modos de relacionarse dentro del aula, algunos más exitosos que otros, y en todos constatamos una relación con las características personales de la dupla. En esa línea, se hace necesaria la presencia de la dirección del establecimiento para mediar en la manera en que se despliegan las relaciones personales dentro de la sala de clases, y así apuntar a una co-docencia efectiva.

#### 4.2. IDENTIDADES PROFESIONALES Y CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DOCENTES

Emma, la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica de la escuela La Flores, en la comuna de Pudahuel, nos recibió en una de las salas en la que ella, hace años atrás, fue profesora regular de Enseñanza Básica. Porello, cuando le preguntamos por su evaluación sobre la implementación del PIE y de decretos para la co-docencia, su respuesta dio a entender que, en su experiencia, esto no es nuevo:

*Yo he sido siempre cercana con la educadora diferencial, cuando había educadora diferencial en las escuelas. Yo era súper cercana con mis niños, y [con la educadora diferencial] nos los repartíamos, porque a veces uno reconocía 'este niño sí, yo me lo puedo, pero este niño me la gana'... Esas famosas 'DUA' que han sacado ahora, lo hacíamos en el 2000, 2003, 2004, con Alondra, porque la mía era la Alondrita [refiriéndose a que solo ella era la profesora diferencial con quien debía trabajar] (Emma, Jefa UTP Escuela Las Flores, entrevista agosto de 2018).*

Aunque Emma defiende que su aproximación pedagógica concuerda con la co-docencia, su discurso deja ver que prima una relación con los profesores diferenciales como ayudantes de aula asignados, útiles para resolver aspectos conductuales o didácticos, especialmente con los/as niños/as que presentan NEE más profundas. Ella afirma que la aceptación o rechazo institucional hacia un programa formal de inclusión en esta escuela ha dependido de las personas que lo han implementado y cómo estas se han integrado a la dinámica preestablecida:

*Fue fuerte... Aquí, a esta sala [aula regular], te podían aceptar a Vicky [profesora del equipo diferencial previo al PIE], que todavía sigue trabajando y antes era la profesora diferencial de la mañana, y a Alondra [profesora del equipo diferencial*

*previo al PIE], pero todas estas personas extrañas, todo este equipo extraño que llegó, fue chocante para los profesores. Costó mucho que abrieran el aula (Emma, Jefa UTP Escuela Las Flores, entrevista agosto de 2018).*

Cuando Emma habla sobre el “equipo extraño” significa la fuerza de su rechazo y su inercia histórica para hacer las cosas. Aunque Berenice, coordinadora del PIE y por tanto encargada del “equipo extraño” comparte la evaluación sobre la dificultad en la implementación del Programa, su relato discrepa de el de Emma en cuanto a la preexistencia de la co-docencia y revela que cuando no existe un lineamiento claro sino más bien recomendaciones sobre el trabajo co-docente o del PIE, el entendimiento sobre cómo implementar la inclusión queda a merced de la interpretación y buena voluntad de cada profesor/a:

*Ha sido súper difícil [instalar el PIE en la escuela]. En esta escuela, cuando yo llegué el 2012, la sala del equipo PIE estaba destruida. No había ningún mueble, había tazas cochinas porque las educadoras diferenciales que tenía el programa de integración eran itinerantes, entonces venían por pocas horas, la coordinadora venía una vez a la semana; entonces me mandaron y me dijeron “Berenice, te vamos a mandar a esta escuela, en donde todo el proceso del programa de integración está muy mal”, las educadoras no venían, no cumplían los horarios, nadie conocía cual era la función de las educadoras (...) ‘¿qué es el PIE?’, decían los mismos profesores, ‘¿qué es la educadora, que hace? No lo conocemos’ (Berenice, coordinadora PIE Escuela Las Flores, entrevista julio de 2018).*

La formación de los equipos docentes y el diálogo con las Unidades Técnico Pedagógicas son fundamentales para que la co-docencia pueda desarrollarse en armonía con la organización de las escuelas. Los tiempos para la planificación conjunta y hasta la posibilidad de entrar a las salas de clases, condiciones mínimas para que exista la co-docencia, dependen de la dirección de los establecimientos. Como notamos anteriormente con el caso de Jeremías y Felicia, cuando no hay una postura definida sobre cómo llevar a cabo la co-docencia, esta queda a merced de las voluntades personales de las/os profesoras/es:

*Me encuentro con Azucena en el patio y conversamos un poco sobre la clase que voy a observar. Ella me cuenta que originalmente es profesora básica y hace 5 años se graduó también de profesora diferencial, función a la que actualmente se dedica en el colegio. Me dice que la clase es de Renata, la profesora jefa de 1ero básico, quien es nueva en el colegio y no tienen tanta confianza como con otras profesoras. Me dice que no hay tiempo de planificar en conjunto por lo que la forma de complementarse aparece en la sala pues hay mucha reunión de supervisión y trabajo administrativo del Programa PIE, por ello es imposible destinar tiempo a planificar: “a lo más, de repente hacemos una prueba juntas, o algo así”. Azucena me habla mucho de que ella está terminando su carrera (debe tener alrededor de 60 años) y me da a entender que por eso ya no desea ascender más, que no pelea por figurar ni por innovar o hacer grandes cambios dentro de la sala (Observación clase de Matemáticas 1ero básico Escuela Santa María, noviembre de 2017).*

Observando la misma clase notamos cómo surge la implementación de estrategias creativas, usualmente relacionadas a la diversificación de la enseñanza a través de material concreto, desplegadas cuando las profesoras diferenciales conforman duplas con profesoras regulares dispuestas a colaborar:

*Azucena le dice a las estudiantes que en la prueba había errores así que hoy vana hacer un juego para entender mejor la resta. Ella trajo algunas naranjas, las saca de la bolsa y las muestra: hace una pequeña representación donde ella le da naranjas a Renata para así quedar con menos. La representación es bastante buena, no sé si está ensayada o no, pero por lo que me dijo Azucena antes sobre la falta de tiempo para planificar, supongo que es improvisada. Después de varias repeticiones, Azucena toma el liderazgo de la clase (Nota de campo, observación de clase de Matemáticas 1ero básico Escuela Santa María, noviembre de 2017).*

Los modos de ejercer la co-docencia se relacionan con las negociaciones que los/as profesores/as deben llevar a cabo respecto a sus roles y prioridades en las etapas de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, las cuales muchas veces deben ser llevadas a cabo mientras sucede la clase:

*Tania (educadora diferencial) y Carlos (profesor de matemáticas) se pasean por la sala revisando que no haya dudas iniciales. Carlos propone algunos cambios de puesto para que sean los estudiantes quienes se ayuden entre ellos y así irse a sentar al escritorio donde revisa tareas, mientras Tania sigue asistiendo las primeras preguntas de lxs niñxs. Tania se acerca a Carlos para observar su corrección de tareas y conversan sobre por qué hay que bajar la escala de evaluación. El ruido de la sala aumenta conforme lxs niñxs comienzan a llamar a ambos profesores, pero es Tania quien atiende dudas al frente de la sala y mientras Carlos sigue corrigiendo en el escritorio. Cuando dos niñas llaman a Tania desde el fondo de la sala Carlos nota que ella no puede atender a todos y se para a contestar preguntas (Nota de campo observación Matemáticas 1ero medio Escuela Dinamarca).*

#### 4.3. ENTENDIMIENTOS SOBRE INCLUSIÓN EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES

El ensamblaje de la co-docencia está atravesado por el grado de organización y relevancia que tenga el PIE dentro de cada escuela, además de la importancia que se dé a la inclusión dentro del proyecto educativo institucional. Los equipos de PIE y UTP pueden encontrarse más o menos desarticulados, lo que dentro de las aulas se traduce en diferencias en los roles profesionales y el liderazgo distributivo sobre la clase en relación con el dominio de conocimientos curriculares por parte de profesores regulares y de estrategias para abordar NEE por parte de educadoras diferenciales.

Enactar la política de inclusión se relaciona no sólo con la promulgación de un decreto, sino también con la movilización institucional de discursos sobre inclusión. La Escuela André Jarlán, comuna de Quilicura, forma parte de un proyecto educativo orientado hacia el desarrollo integral de los/as estudiantes, lo que se traduce en poner menos foco en la excelencia académica. Aquí el énfasis de la enacción está puesto en los contextos culturales de la escuela, que propician la inclusión como un concepto transversal a

la docencia y al trabajo dentro de la comunidad, y en los contextos culturales para así construir un vínculo local con el barrio en el que se insertan. Asimismo, su aproximación a las actividades relacionadas a la inclusión, como la co-docencia y la adecuación curricular se caracterizan por una comprensión común de parte del equipo docente, lo que se traduce en la obligatoriedad de instancias periódicas de coordinación colaborativa:

*La reunión duró aproximadamente una hora y media. Durante este tiempo pude observar la triangulación de distintos tipos de información (rendimiento académico, diagnósticos médicos o psicológicos, etc.) desde diferentes perspectivas según el rol de la persona que tomaba la palabra. Mientras que las profesoras regulares apuntaban hacia conductas observadas en el aula, rendimiento académico y conversaciones con apoderados/as, las educadoras diferenciales abordaban aspectos del trabajo específico llevado a cabo. La psicóloga, por su parte, aportaba desde observaciones conductuales y test ya aplicados (Nota de campo, observación de reunión de planificación docente Escuela André Jarlán, mayo de 2018).*

En contraste, en la Escuela Dinamarca, comuna de Peñalolén, vemos que a pesar de que en su proyecto educativo se lee un énfasis en atender las necesidades de todos/as los/as niños/as y desarrollar su autonomía, la enacción de la política está enfocada hacia el cumplimiento de estándares de medición: manuales de buenas enseñanzas, llenado de libros de clases, pautas de auto-evaluación docente indicadas por la dirección. El equipo directivo y docente manifiesta la existencia de una misión y visión institucional asociadas a la inclusión situada desde lo histórico, pero la importancia de seguir lineamientos impuestos por contextos externos y replicados a nivel interno impide ensamblajes creativos, pues no es posible seguirla normativa como una guía para la práctica docente, sino que es un parámetro de desempeño y administración de recursos:

*Daniela da inicio formal a la reunión y parten conversando sobre el libro de clases, le recuerda a las/os profesoras/es que lo firmen 'por temas de seguridad', refiriéndose a la importancia administrativa y legal de dejar registro de los procesos pedagógicos. Daniela les explica en detalle, mostrándoles desde el libro mismo algunos ejemplos del llenado. Les señala que en el apartado en donde se debe dejar registro de las estrategias de co-docencia, no van únicamente las que se realizan con los alumnos del PIE y les pide que anoten todas las estrategias que funcionen con la clase. Debe quedar registro también de las estrategias utilizadas con familiares y/o apoderados, y de las derivaciones e interconsultas que se recomienden. Otro asunto es el registro del trabajo conjunto: Daniela es muy enfática en señalar que si existen horas de planificación y uso de horas no lectivas que no se cumplen, también debe quedar registro de eso, porque es la única forma en que pueden hacer la presión suficiente como para que este asunto se regule. 'Hay que dejar todo en acta', le señala a los/as profesores/as (Nota de campo, observación de reunión de planificación docente Escuela Dinamarca, junio de 2019).*

La movilización de discursos de inclusión a través del cumplimiento de mandatos, ya sean institucionales o ministeriales, obliga a los/as profesores/as a rendir cuentas asociadas a indicadores de desempeño que, en última instancia, se traducen en fuentes de financiamiento para la escuela. Así notamos la imbricación de contextos al momento de



enactar un mandato y rastreamos que en estas intersecciones se relevan las prioridades de las escuelas y, por tanto, se generan los marcos de acción dentro de los que la co-docencia puede ser puesta en práctica dentro de la especificidad de cada colegio.

#### 4.4. FINANCIAMIENTO DEL PIE

Observamos que los recursos para la co-docencia se enactan principalmente desde una lógica de integración ya que los mecanismos de subvención y bonos que financian los horarios laborales y los materiales didácticos de las/os docentes asociados a Programas de Integración dependen de la matrícula de estudiantes que presenten y mantengan un diagnóstico acreditado como NEE. Estos además son atendidos según los cupos determinados por la normativa, por lo que la inclusión opera como la resolución a una demanda caracterizada y no como un engranaje más para la enseñanza de contenidos. En términos prácticos, esto propicia la discontinuidad del trabajo pedagógico y dificulta la conformación de duplas docentes duraderas en el tiempo para beneficio de los estudiantes:

*Cada profesor del PIE tiene tres cursos, 10 horas dentro del aula asignadas a cada curso, lo que da un total de 30 horas semanales. Otras 10 horas son para hacer trabajo administrativo y labores que tienen relación con los mismos estudiantes. En este minuto estamos con un curso que nos quedó sin apoyo, porque no tenemos un profesor que quiera venir por 10 horas al colegio. Ese curso está sin apoyo y los profesores nos dicen: 'necesitamos el apoyo del PIE, estos chiquillos también tienen necesidades educativas especiales' (Alicia, directora Escuela Del Monte, entrevista mayo de 2018).*

Esta situación también ilustra que la realidad supera las disposiciones normativas y las escuelas deben hacer frente a un contexto que generalmente excede lo previsto por los tomadores de decisiones al diseñarla distribución de cupos para estudiantes con NEE que determinan el financiamiento de los PIE. Tanto directivos como docentes y coordinadores del PIE enuncian el Decreto Ley n°170 y la Ley de Subvención Escolar Preferencial como los principales mandatos que orientan e intermedian las asignaciones presupuestarias de las que disponen los colegios:

*Está la subvención normal y el PIE tiene otro tipo de subvención. Aparte de eso, aquí está la SEP, pero no la vemos mucho. Este año por primera vez en muchos años nos está llegando un porcentaje de la plata SEP. Hubo una ley corta que nos otorgó financiamiento desde agosto para adelante y con eso nos están llegando unas platas que nunca habíamos visto. Tenemos plata en este momento y estamos comprando cosas donde haga falta, para enlaces web, para distintas dependencias, para el material didáctico, compramos equipos (Emma, Jefa UTP Escuela Las Flores, entrevista agosto de 2018).*

Destacamos que para practicar la co-docencia de manera óptima los docentes debiesen contar con los contextos materiales necesarios para cubrir, al menos, capacitación, tiempo, espacio, materiales y personal.



#### 4.5. INCLUSIÓN VERSUS CUMPLIMIENTO DE ESTÁNDARES

Como señalamos en los apartados previos, la nueva gestión pública en educación, orientada hacia la eficiencia, la estandarización y la rendición de cuentas, supone para las escuelas dejar en segundo plano la inclusión como una prioridad y lleva a enfatizar el llenado consecutivo de formularios de evaluación y diagnóstico. La co-docencia se ejerce entre supervisiones, reuniones y labores administrativas que, en concordancia a los relatos, no generan las condiciones pertinentes para llevar a cabo instancias sistemáticas de planificación co-docente:

*Yo era muy amiga del papeleo, pero creo que cada vez y cada año se piden más papeles, muchos papeles. Entonces, una muchas veces se enfoca en todos esos papeles y deja de prestar cierta atención para los niños. Hay informes que uno ciertamente tiene que hacer, pero es tanta información. Hacemos el trabajo colaborativo, hacemos el seguimiento con el profesor, pero quita tiempo tanto para nosotras como para el profesor regular. Nosotras tenemos cuarenta y tantas niñas cada una y son seis papeles por cada una, entonces, imagínate tantos papeles por niña (Felicía, profesora diferencial Escuela Santa María, grupo de discusión enero de 2018).*

La nueva gestión pública, sin embargo, no es el único contexto externo que tensiona la enactación de la normativa sobre inclusión dentro de las aulas. Las tendencias nacionales e internacionales también influyen los modos de conducir las prácticas, y al respecto, la implementación de mediciones estandarizadas en educación supone una preocupación en términos de las prioridades sobre la inclusión y su correlación con otras carencias que potencian las necesidades educativas de las/os estudiantes:

*En este colegio tenemos un índice de vulnerabilidad ¡gigante! Yo escuché en algún momento que nuestra Corporación [de Educación Municipal] tenía un énfasis asistencial, por la población vulnerable que tenemos en la comuna; pero después vienen con estas pruebas de medición externa, y con el SIMCE: después hay que tener buenas notas, y los niños sistemáticamente no rinden [Aludiendo con frustración a la incompatibilidad que ve entre ambas situaciones]. Entonces ¿dónde ponemos el foco? ¿Somos un colegio asistencial y en verdad apoyamos a los estudiantes, nos preocupamos por ellos, vemos su realidad social, cómo los podemos apoyar dentro de la sala? (Margarita, profesora diferencial Escuela Del Monte, grupo de discusión agosto de 2018).*

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La co-docencia como parte de las políticas públicas orientadas hacia la inclusión de los/as estudiantes conNEE se enacta dentro de las escuelas en contextos específicos que presentan demandas particulares y cuentan con una cantidad determinada -y limitada- de recursos. Por ello, en la medida en que los/as actores generan prácticas creativas y situadas para cumplir con los requerimientos de la normativa, también lidian con las realidades colaterales que resultan de las negociaciones que realizan, enfrentando escenarios pedagógicos y didácticos de oportunidades o limitaciones de variada índole.

La enactación de la política de inclusión permite relevar ensamblajes en los que las relaciones docentes y personales entre los/as profesores/as, la perspectiva institucional hacia la inclusión, la remuneración que reciben, el tiempo y el dinero del que disponen para crear material de clases y el modelo de rendición de cuentas de la política, se entrelazan en una práctica en la que tanto profesoras/es como escuelas alternan roles de intermediarios de la normativa dependiendo de las demandas que enfrentan. El ejercicio co- docente ha demostrado ser un desafío, y al mismo tiempo, una oportunidad significativa: mientras que los/as profesores/as llevan a cabo lineamientos normativos dentro de contextos en los que la planificación y ejecución es variable y se entrama en sucesos cotidianos de las escuelas, también son capaces de desarrollar la improvisación y el diseño de estrategias creativas para implementar el PIE sin desatender otros discursos y mandatos. Esto los sitúa en una posición de actores y diseñadores in situ de la política de inclusión.

En este escenario de oportunidad, la identidad profesional es un asunto que debiese ser considerado fundamental para el buen ejercicio de la co-docencia, a través de un entendimiento de los roles que sitúe a ambos profesionales en un plano de reconocimiento y colaboración entre pares . Así mismo, fortalecer la co-docencia manteniendo el trabajo de las duplas a través del tiempo -permitiéndoles conocerse y acoplarse- es otra estrategia que podría tener resultados beneficiosos para el trabajo colaborativo.

Creemos necesario instalar a través de la formación docente y la capacitación continua prácticas inclusivas que permitan fortalecer las competencias de trabajo colaborativo entre docentes diferenciales y regulares en materias complementarias de la planificación docente, como, por ejemplo, el dominio de contenidos curriculares y sus formas de diversificación para el aprendizaje. Asimismo, nos parece necesario generar una comprensión común sobre qué es y cómo se implementa la inclusión a nivel institucional: si la inclusión es parte del proyecto educativo del establecimiento, la importancia que se le otorga a la co- docencia y a la planificación que subyace detrás de su ejercicio debería ser central, y los tiempos necesarios para hacerse cargo de los aspectos administrativos del programa no debieran comprometer esta tarea.

Respecto a los contextos materiales, es indudable que la restricción presupuestaria se relaciona a la falta de recursos humanos para dar respuesta a las diversas tareas que implica la co-docencia. Creemos que deben existir recursos para la inclusión que, además de mayores, sean independientes de los estudiantes inscritos en el PIE ya que en la práctica los/as docentes diferenciales imparten sus clases a cursos, no a estudiantes individuales.

Por último, los contextos externos devienen en burocracia administrativa generando ambientes constreñidos y poco propicios tanto para la planificación como para la adecuación curricular. Usualmente esta burocracia excede lo previsto por los tomadores de decisiones en términos de uso del tiempo y de carga laboral real a la que se enfrentan los/as docentes y nos parece necesaria una revisión de este aspecto de la política pública.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII, (2), 267-279. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Araya, A. & Gallardo, M. (2015). El Modelo chileno desde una ética de justicia y de igualdad de las oportunidades humanas. *Polis (Santiago)*, 14(40), 265-287. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000100013>

- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de *accountability* en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Psicológicos*, *XL*(2), 7-26. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Ball, S. & Goodson, I. (1985). Understanding teachers: Concepts and contexts. En S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.) *Teachers' lives and careers* (pp. 1-26). The Falmer Press.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, *18*(2), 215-228. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A. & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *32*(4), 611- 624. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Braun, A., Maguire, M. & Ball, S. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, *25*(4), 547-560. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680931003698544>
- Charmaz, K. (2007). *Constructing Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. The Athlone Press.
- Infante, M. & Matus, C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability and Society* *24*(4), 437-445. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos*, *XXXVI* (1), 287-297. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, *35*(1), 23-45. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, *27*(1), 68-79. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G. & Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhé*, *25*(2), 1-11. DOI: <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.789>
- Fenwick, T. (2010). (un)Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*, *25*(2), 117-133. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930903314277>
- Figuroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J. & Yáñez, C. (2020). Co-enseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, *57*(1), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.7764/pe1.57.1.2020.1>
- Fundación Chile & Ministerio de Educación (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Centro de Estudios Ministerio de Educación.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Press.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1984). *Características y orígenes de la etnografía educativa*. Morata.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Koyama, J. (2015). When things come undone: the promise of dissembling education policy. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, *36*(4), 548-559. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.977012>

- Landri, P. (2015). The sociomateriality of education policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of education*, Vol. 36(4), 596-609. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977019>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press.
- Law, J. (2009). *Colateral realities*. Recuperado el 29 de diciembre de 2020, de [www.heterogeneities.net/publications/Law2009CollateralRealities.pdf](http://www.heterogeneities.net/publications/Law2009CollateralRealities.pdf)
- Maguire, M. Gewirtz, S., Towers, E. & Neumann, E. (2020). Contextualizing policy work: policy enactment and the specificities of English secondary schools. *Research Papers in Education*, 35(4), 488- 509. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1601758>
- McCann, E. & Ward, K. (2012). Policy assemblages, mobilities and mutations: toward a multidisciplinary conversation. *Political Studies Review*, 10(3), 325-332. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1478-9302.2012.00276.x>
- Naraian, S. (2010). General, special and... inclusive: refiguring profesional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1677-1686. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.020>
- Naraian, S. & Schlessinger, S. (2018). Becoming an inclusive educator: agentive maneuverings in collaboratively taught classrooms. *Teaching and teacher Education*, 71, 179-189. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.012>
- Palacios, R., Larrazabal, S. & Berwart, R. (2020). Assembling Inclusion: Infrastructure, Regime and Coordination Practices within Chilean Educational Policy. *Latin American Policy*, 11(2). DOI: <https://doi.org/10.1111/lamp.12192>
- Rizvi, F. & Kemmis, S. (1987). *Dilemmas of reform*. Deaking University Press.
- Rodríguez, F. (2015). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Teaching Exceptional Children*, 73(4), 392-416. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F001440290707300401>
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. (2017). Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293. DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Singh, P., Heimans, S. & Glasswell, K. (2014). Policy Enactment, Context and Performativity: Ontological Politics and Researching Australian National Partnership Policies. *Journal of Education Policy*, 29(6), 826-844. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.891763>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales*. Ministerio de Educación. ISBN: 978-956-292-203-6
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 355-374. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>

INVESTIGACIONES

## Las estrategias de la ley N°20.910 que crea quince Centros de Formación Técnica estatal en Chile<sup>1</sup>

The strategies of law N°20.910 which creates fifteen  
state Technical Training Centers in Chile

*Irene Villalobos-Saldivia<sup>a, 2</sup>*

<sup>a</sup>Universidad de Chile, Chile.  
irene.v.saldivia@gmail.com

### RESUMEN:

El acceso a la Educación Superior aumentó significativamente en las últimas décadas, especialmente del área técnico – profesional. La presente investigación cualitativa busca comprender las estrategias de la ley N°20.910 del Estado de Chile, que crea quince Centros de Formación Técnico Estatal. Para ello, se definió una muestra intencionada de un corpus normativo, al cual se le realizó una codificación documental. Los resultados se agrupan en: 1. Aseguramiento de la calidad, 2. Vinculación, 3. Mecanismos de transición, 4. Modelo y currículum. Esta política fija las bases para un sistema educativo articulado entre sus distintos niveles, pertinente a necesidades locales, a la producción de los territorios y busca una oferta pedagógica de calidad.

Se concluye que la ley responde de manera parcial al aseguramiento de la calidad, además, surgen cuestionamientos institucionales con respecto a la pertinencia regional, el funcionamiento en red y los mecanismos de transición entre los centros formativos.

*Palabras clave:* educación superior, Centro de Formación Técnico Estatal, educación pública, ley N°20.910.

### ABSTRACT

Access to Higher Education has increased significantly in recent decades, especially in the technical – professional area. This qualitative research seeks to understand the strategies of Law No. 20,910 of the State of Chile, which creates fifteen State Technical Training Centers. For this, an intentional sample of a normative corpus was defined, to which a documentary codification was carried out. The results are grouped into 1. Quality assurance, 2. Linkage, 3. Transition mechanisms, 4. Model and curriculum. This policy establishes the bases for an educational system articulated between its different levels, relevant to local needs, to the production of the territories and seeks a quality pedagogical offer.

It is concluded that the law partially responds to quality assurance, in addition, institutional questions arise regarding regional relevance, network operation and transition mechanisms between training centers.

*Key words:* Higher Education, Technical Training Centers, Public Education, Law N°20.910.

<sup>1</sup> Este estudio cuenta con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Programa de Becas. Doctorado Nacional 2020 – 21200040.

<sup>2</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9261-1508>

## 1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior (ES) se presenta como la etapa final del proceso formal de aprendizajes institucionalizados. En Chile, el acceso a las instituciones que la imparten se ha incrementado sustancialmente en las últimas décadas, esto respondería a efectos globales, considerando que la cualificación y el crecimiento de la fuerza de trabajo son esenciales para la productividad, motor fundamental de la época moderna que se encuentra en función de la legislación de cada país (Cobos *et al.*, 2016). Además, la política de financiamiento a través de becas y créditos, concreta una masificación en el acceso y la diversificación institucional de la educación chilena (Sistema de Ingreso a la Educación Superior [SIES], 2018).

Es así como, en términos estadísticos, entre los años 2005 y 2013, el número de estudiantes aumentó en un 78,6%, el mayor incremento entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017), y la tasa bruta de la matrícula en el nivel terciario casi se duplicó entre 2004 y 2014, desde un 44,8% hasta un 86,6%. Estos indicadores relevan la importancia que adquiere la Educación Superior Técnica Profesional (ESTP) en los últimos años, puesto que posee casi un 43% de la matrícula total de la educación terciaria, entre Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) (SIES, 2018; Vertebral, 2019).

En materia curricular, las Instituciones de Educación Superior (IES) en Chile, han estado sujetas a una serie de reformas introducidas desde 1981 con el régimen militar de Pinochet, materializándose en orientaciones con tendencia a lo técnico, transformando la realidad desde la valoración de lo práctico y cuantificable (Villalobos 2022, 2023; Austin, 2000). Por consiguiente, el sistema educativo chileno se torna como uno de los más mercantilizados en el mundo, con fuerte presencia de proveedores privados, que constituyeron nuevas universidades, IP y CFT, cuya lógica de financiamiento se sustenta en la oferta y la demanda (Assaél *et al.*, 2015; Assaél *et al.*, 2011).

En cuanto a la estructura jurídica, las IES difieren según la ley N°20.370 (2009), la cual dispone que las universidades son instituciones estatales creadas por ley o corporaciones privadas sin fines de lucro, ya que los IP y los CFT pueden ser sociedades con estos fines establecidos. Asimismo, la legislación determina una estructura de títulos y grados, limitando a los CFT a dictar carreras técnicas de nivel superior y a los IP carreras técnicas y profesionales de nivel superior, con relación a estas últimas sólo podrán otorgar títulos profesionales de aquellas carreras que no requieran licenciatura (SIES, 2018).

Por lo anterior, es necesario distinguir que los CFT tienen como misión entregar a sus estudiantes conocimientos, habilidades y destrezas que los califiquen para el ejercicio de una actividad técnica o de apoyo al nivel profesional. Mientras que, los IP deben atender adecuadamente los intereses y las necesidades del país, mediante la formación de profesionales con los conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades (Decreto 547, 1997).

En marzo del año 2016, bajo el segundo gobierno de Michelle Bachelet Jeria, se publica la ley N°20.910 que crea quince Centros de Formación Técnica (CFT) estatal con énfasis en la calidad, con el fin de mejorar la empleabilidad y solventar el déficit de 600 mil técnicos profesionales estimado por la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA), evidencia de la importancia de este sector para el desarrollo de la sociedad, innovación y producción chilena (Vertebral, 2019). El propósito de este estudio es responder ¿Cuáles son las



estrategias de la ley N°20.910 que crea quince CFT estatal en Chile? El objetivo consiste en comprender las estrategias de la ley N°20.910 que crea quince CFT estatal en Chile. Para esto se configuraron dos objetivos específicos que fueron guía: describir y analizar las estrategias de la ley N°20.910 que crea quince CFT estatal en Chile. El aporte está en ofrecer una síntesis del contenido de la ley N°20.910 que facilita el acceso a información relevante para diferentes actores de la sociedad y de las comunidades educativas que participan en la toma de decisiones sobre las instituciones de ESTP.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

En el marco legal de la política pública del sistema educativo, se instala el concepto de calidad como parte de los procesos claves de la ES. Como señala el Proyecto de Ley de Reforma a la Educación Superior (2016), “la calidad se observa en una medida de logro entre la consistencia interna y externa de las instituciones de educación superior” (p. 10). En relación con esto, en el artículo 3, letra b del proyecto de ley mencionado, la calidad se entiende como:

Estudiantes (que) alcancen aprendizajes significativos y demostrables, que sus programas satisfagan tanto las exigencias disciplinarias como aquellas derivadas del medio laboral relevante, que el cuerpo académico o docente se encuentre actualizado y comprometido con la formación de sus estudiantes, que se promuevan instancias de investigación e innovación metodológica, así como de revisión y actualización curricular; y que las políticas de acceso, progresión y obtención de resultados de aprendizaje de los estudiantes se apliquen sistemáticamente (p. 59).

Lo anterior, está operando en las políticas de aseguramiento de la calidad para la ES. Al respecto, en la ley N°20.129 (2006), artículo 18, se hace referencia a la gestión de la docencia de pregrado, donde se consigna la importancia de implementar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad que impacten en la formación de las y los futuros profesionales. En este marco legal se señala que:

La gestión de la docencia de pregrado debe realizarse mediante políticas y mecanismos que resguarden un nivel satisfactorio de la docencia impartida. Estos deben referirse, al menos, al diseño y provisión de carreras y programas, en todas las sedes de la institución, al proceso de enseñanza, a las calificaciones y dedicación del personal docente, a los recursos materiales, instalaciones e infraestructura a la progresión de los estudiantes y al seguimiento de egresado (2006, p. 9).

Los aspectos en los que se ha hecho alusión a la calidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje se logran operacionalizar en criterios que han sido definidos para el concepto de docencia de pregrado en los procesos de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Los que se vinculan con el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes y el ejercicio de la docencia, estos son: a) proceso de enseñanza y aprendizaje,



b) innovación curricular y c) calificación docente (CNA, 2015). Cada uno de estos criterios apunta a la existencia de políticas y mecanismos que aseguren, desde distintos ámbitos, el logro de los aprendizajes y una formación de calidad.

## 2.2. EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL (ESTP)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2013), declara que la formación técnico-profesional está constituida por una serie de programas enfocados en que los participantes adquieran destrezas y conocimientos prácticos para ejercer una ocupación u oficio determinado. Por ende, proporciona los medios necesarios para que una persona ingrese y se desarrolle en el mundo laboral (Fernández, 2007). Así, los contenidos formativos se encuentran directamente vinculados con los requerimientos del ámbito laboral, los cuales varían constantemente (Dittborn, 2007).

En este sentido, la ESTP juega un rol central en las posibilidades de desarrollo económico y social de los países, dado que la competencia y la capacidad de innovación tecnológica dependen cada vez más de un capital humano especializado y altamente formado para desempeñarse eficientemente en los diversos sectores productivos. Por consiguiente, se reconoce en este nivel educacional un alto potencial de promoción para la movilidad social y el fortalecimiento de los países en vías de desarrollo (Tripney y Hombrados, 2013).

Sanhueza (2014), estima que el marco institucional de la ESTP en Chile y el comportamiento del mercado del trabajo, la han condenado a la profecía autocumplida de ser caracterizada como el pariente pobre del sistema universitario. Esto, principalmente por los bajos índices de empleo y altos niveles de subempleo, donde un 54% de los egresados de ESTP trabajan con contrato indefinido y protección laboral. Razón por la cual, Sanhueza (2014), añade que se desaprovecha el potencial estratégico de una educación orientada a la producción, sobre la base de carreras cortas, que permitan inserción y cualificación de vastos sectores del país en torno a tareas estratégicas para el desarrollo nacional.

En otro ámbito, Dittborn (2007), expone que la calidad de la ESTP se evalúa mediante procesos de acreditación voluntarios con el objetivo de verificar el cumplimiento de su proyecto corporativo y la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad. Como resultado de este proceso en Chile hasta la dictación de la ley N°21.091 (2018) la acreditación institucional era voluntaria. Con posterioridad a dicha ley se estableció la obligatoriedad a partir del 01 de enero de 2020, instaurando un régimen de transición para aquellas instituciones que no estuvieran acreditadas o no hubieran iniciado un proceso de acreditación hasta el 28 de mayo de 2019. Estas últimas siendo sometidas a un sorteo aleatorio organizado por la CNA que fijó cinco fechas para el inicio del proceso entre los años 2020 y 2023. En cuanto a las instituciones que no inicien su proceso de acreditación en la fecha asignada quedarán en estado de “No acreditada”, sujetas a las consecuencias legales asociadas por esta situación.

La acreditación institucional desde el 2020 cuenta con tres niveles: básico (período de 3 años), avanzado (períodos de 4 o 5 años) y excelencia (períodos de 6 o 7 años). En congruencia con los procesos de acreditación, es preciso mencionar que la ley N°21.091, formula una nueva institucionalidad con el reforzamiento del Comité de Coordinación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, crea la Subsecretaría de Educación Superior (órgano rector del sistema) y la Superintendencia de Educación Superior, reconfigura la composición del Pleno de comisionados de la CNA,

en base a integrantes provenientes de los subsistemas universitario y de formación técnico profesional, junto a los comisionados estudiantiles; y establecimiento de la promoción de la calidad como nueva función de la Comisión. Al mismo tiempo, dispone que la CNA y la Superintendencia han acordado un actuar colaborativo para el cumplimiento de sus funciones. También, define el tipo de instituciones de educación superior y las funciones que le corresponden a las universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). Por último, explicita la identificación y denominación de dos subsistemas dentro del Sistema de Educación Superior: Universitario y Técnico Profesional; cada uno con sus particularidades e incluso con institucionalidad diferenciada dentro de la Subsecretaría de Educación Superior.

### 3. METODOLOGÍA

La investigación emplea un método de estudio cualitativo (Flick, 2007), cuyo propósito “se caracteriza por el interés, por el significado, las interpretaciones y los énfasis sobre la importancia del contexto y los procesos” (Vasilachis, 2006, p. 26), con el fin de comprender la ley N°20.910 que crea quince CFT estatal. El período en que se realizó esta investigación fue durante el año 2021. El procedimiento corresponde al análisis de contenido derivado de la propuesta analítica de la teoría fundamentada (Coffey y Atkinson, 2005; Strauss y Corbin, 2002). El muestreo es de carácter intencional, ya que se realiza una codificación documental del corpus normativo, con la intención de crear datos en función del objetivo de estudio. Strauss y Corbin (2002) explican que los datos recopilados de manera sistemática y analizados por este tipo de proceso investigativo permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de este análisis se parezca más a la “realidad” lo que hace posible generar nuevos saberes y permite acercarse a la comprensión de un determinado fenómeno social.

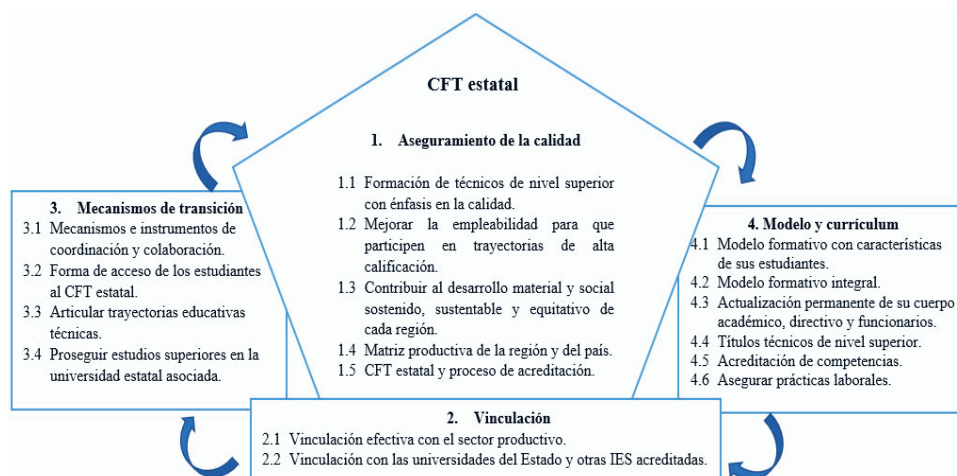
Para poder llevar a cabo la codificación de los resultados se extrajo del material recopilado las citas más relevantes. Las cuales se agruparon en “códigos”, que son aquellos conceptos emergentes que pueden contener una o más citas, debido a que su misión es sintetizar el material a unidades analizables. Con posterioridad, se estructuraron las “categorías” que se definen en función de alguna propiedad o elemento en común que contengan los códigos. De este modo, se hace posible la distribución del contenido analizado, lo cual facilita la lectura de la información para abrir camino a la interpretación de esta (Coffey y Atkinson, 2005; Strauss y Corbin, 2002).

En materia ética, el desarrollo de esta investigación se guía por recomendaciones elaboradas por organismos internacionales (Rodríguez *et al.*, 2020). Se informa previamente sobre la naturaleza, duración y fines de la investigación, así como también, respecto al método y los medios con los que se realiza el estudio.

### 4. RESULTADOS

En esta sección se dan a conocer los resultados obtenidos por medio de una estrategia inductiva de la cual emergen cuatro categorías: 1. Aseguramiento de la calidad, 2. Vinculación, 3. Mecanismos de transición, y; 4. Modelo y currículum. Entonces, para favorecer una mirada

global de los resultados, en el siguiente cuadro resumen se identifican las categorías y los códigos que pretenden servir de guía en cuanto al orden de la información de este apartado.



*Figura 1. Síntesis de los resultados.*

Fuente: elaboración propia.

#### 4.1. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

En esta categoría se agrupan las referencias de la ley N°20.910 con relación al aseguramiento de la calidad de la ESTP estatal. Incluye apreciaciones sobre el proceso en general, desde lo mandado y la forma de operacionalizar la figura del CFT estatal, los cuales están organizados según la administración del país en quince CFT estatal, por lo tanto, hay uno por región.

Los CFT estatal proporcionan carreras con pertinencia al sistema productivo según la necesidad de cada territorio, es decir, la oferta de educación técnica superior se decide de manera local. De esta forma, se promueve la diversificación que posee cada región con relación al mercado laboral y su potencial crecimiento. Asimismo, se estima que durante el proceso formativo existirán diversas instancias educativas como pasantías y prácticas profesionales, lo que evidencia el interés de involucrar a distintos sectores sociales y productivos en el proceso formativo, que promuevan y fortalezcan habilidades y competencias específicas, garantizando un capital humano calificado y de calidad que proyecta su inserción a puestos de trabajo de alta exigencia.

En efecto, una vez que los CFT estatales inicien sus actividades académicas tendrán un plazo de seis años para realizar el proceso de acreditación nacional, al menos en las áreas institucionales y de vinculación con el medio. Por este motivo, la ley establece que en el caso de no acreditarse el CFT estatal, se designará un administrador provisional según la ley N°20.800 (2014) que se encargará de evaluar y realizar seguimiento a las funciones de este.

#### *4.1.1. Formación de técnicos de nivel superior con énfasis en la calidad*

En la ley N°20.910 en su artículo 3° da origen a la institución técnica de educación superior, con el siguiente objetivo: “Los centros de formación técnica creados por el artículo 1° serán instituciones de educación superior estatales, que tendrán por finalidad la formación de técnicos de nivel superior, con énfasis en la calidad de la educación técnica” (2016, p. 3). Es preciso señalar que en la configuración del CFT estatal se realiza la formación de “calidad” en técnicos de nivel superior para proporcionar mejoras en el ámbito laboral y regional del Estado de Chile, a pesar de que no se ahonda sobre cómo se define esta “calidad”.

#### *4.1.2. Mejorar la empleabilidad para que participen en trayectorias de alta calificación*

Durante la formación técnica superior estatal existirán instancias de pasantías y prácticas para los estudiantes, con el fin de fortalecer sus saberes y proyectar su inserción en el sistema social y laboral: “Y mejorar su empleabilidad para que participen en el mundo del trabajo con trayectorias laborales de alta calificación, mejorando así su formación e inserción en el ámbito social y regional” (Ley N°20.910, 2016, Artículo 3).

De manera que, dentro de los objetivos manifiestos del CFT estatal se encuentran contribuir y robustecer cada territorio con futuros egresados para trabajos de alta exigencia. De ahí que, garantizar el capital humano de calidad permitirá a las personas con formación técnica superior avanzar a puestos de trabajo y proveer estabilidad laboral en el sistema social.

#### *4.1.3. Contribuir al desarrollo material y social sostenido, sustentable y equitativo de cada región*

La educación superior de nivel técnico pública busca proporcionar carreras con pertinencia al sistema productivo de cada región. Articulando el sistema educativo con los territorios y ampliando la posibilidad de desarrollo de cada sector según los recursos de cada localidad, ya que “Estos centros de formación técnica tendrán como objetivos contribuir al desarrollo material y social sostenido, sustentable y equitativo de sus respectivas regiones, colaborando con el fomento de la competitividad y productividad de éstas” (Ley N° 20.910, 2016, Artículo 3).

Esta política constituye un giro sustancial respecto al escenario educativo en Chile, en el cual ha prevalecido la oferta privada, y plantea nuevos cuestionamientos en materia de institucionalidad, dado que, pone en manifiesto la singularidad de cada región del país. Además, la norma apunta a la descentralización del desarrollo, competitividad y productividad, lo que subraya su interés por involucrar a distintos sectores sociales y productivos en el proceso de formación, prácticas e inserción laboral. Entonces, la normativa busca el desarrollo equitativo de cada región, debido a que reconoce un proceso desigual en el sistema educacional y en la distribución de recursos estatales.

#### *4.1.4. Matriz productiva de la región y del país*

La red de los CFT estatal fundamenta que la oferta de educación superior técnica se decide de manera local para desarrollar competencias laborales y responder al sector productivo, mejorando la competitividad y la calidad de vida. Por lo anterior, el sistema educativo

técnico estatal se torna prioritario y de proyección para el crecimiento y desarrollo del país: “Contribuir a la diversificación de la matriz productiva de la región y del país, favoreciendo en éstas la industrialización y agregación de valor” (Ley N° 20.910, 2016, Artículo 3).

Esta proposición destaca el carácter de “diversificación” en el sistema de educación técnico superior promoviendo la heterogeneidad de cada región en relación con el mercado laboral y su potencial crecimiento económico. Asimismo, destaca la “industrialización y agregación de valor” como un eje central en la formación de la fuerza de trabajo, porque se enfoca en el aumento de valor de la producción. De forma que, se busca proveer de trabajadores con competencias específicas, lo que da cuenta del soporte social del país y del protagonismo que se le da al sector productivo en el marco regulatorio del sistema educativo.

#### 4.1.5. CFT estatal y proceso de acreditación

La normativa determina el proceso de acreditación nacional de los CFT estatal, mencionando lo siguiente:

Cada Centro de Formación Técnica estatal deberá presentarse, en un plazo máximo de seis años contado desde que comience sus actividades académicas, al proceso de acreditación que establece la ley N°20.129 o el instrumento que lo reemplace, y deberá ser acreditada, al menos, en las áreas institucional y de vinculación con el medio. En caso que no se acredite, se procederá a la designación de un administrador provisional, de acuerdo a la ley N°20.800 (Ley N°20.910, 2016).

Los CFT estatal contarán con un plazo máximo de seis años, los cuales se cuentan desde que inician sus actividades académicas para presentarse al proceso de acreditación que establece la ley N°20.910 o el instrumento que lo reemplace. También, la norma es categórica en señalar que debe ser acreditada “al menos, en las áreas institucional y de vinculación con el medio”. Igualmente, la ley considera que en el caso de no acreditarse los CFT estatal, se designará un administrador provisional según la ley N°20.800 que se encargará de evaluar y realizar seguimiento de sus funciones.

#### 4.2. VINCULACIÓN

Esta categoría agrupa la vinculación de los CFT estatal con el sector productivo, las universidades estatales y otras IES acreditadas. Por un lado, la normativa se focaliza en la relación con el sector industrial de cada región, con el objeto de promover y garantizar una formación de nivel superior de calidad mediante pasantías, prácticas y futuras inserciones laborales. Lo cual busca fortalecer a los sectores productivos del país, a través de personas que soporten técnicamente la producción, y con ello, fortalecer y expandir el mercado económico a nivel local, regional y nacional. Por otro lado, la vinculación, generará espacios de articulación, coordinación y participación con instituciones que cuenten con acreditación, cumplan estándares de calidad en procesos internos y resultados o con aquellas instituciones que destacan por una mayor amplitud en la oferta de carreras tecnológicas, estas pueden ser universidades nacionales o extranjeras, públicas o privadas, y con CFT no estatal.

#### *4.2.1. Vinculación efectiva con el sector productivo*

El compromiso para desarrollar y reformar el sistema de educación técnica superior por parte del Estado se ilustra como uno de los motores del desarrollo social y económico del país en miras de la evolución global de la mano de obra, pues desea “Entregar formación pertinente a través de una vinculación efectiva con el sector productivo de su región, orientada hacia el desempeño en el mundo laboral” (Ley N°20.910, 2016, Artículo 4).

El CFT estatal durante el proceso formativo tendrá que generar redes formales con el sector industrial de cada región para promover pasantías, prácticas y futuras inserciones laborales. Así, conseguir fomentar y fortalecer al mercado económico, por medio de personas que cuenten con enseñanza técnica superior con alto desempeño para la productividad.

#### *4.2.2. Vinculación con las universidades del Estado y otras IES acreditadas*

La red de CFT estatal busca propiciar espacios de articulación, coordinación y participación con universidades estatales y otras instituciones de educación superior públicas y privadas, las cuales se encuentren acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA):

Colaborar activamente entre sí y con las universidades del Estado para el cumplimiento de sus fines (...) Sin perjuicio de lo establecido en la letra d), las entidades siempre podrán colaborar con otras instituciones de educación superior acreditadas institucionalmente, nacionales o extranjeras, y con instituciones regionales afines (...) En todo caso, si hubiere más de una opción, se preferirá aquella universidad que esté acreditada por mayor número de años y áreas, o aquella que tenga mayor presencia en carreras tecnológicas (Ley N°20.910, 2016).

De manera que, la normativa enfatiza la importancia que posee la institucionalidad, la calidad y la pertinencia de la educación superior que, mediante el criterio de “acreditación”, busca promover alianzas entre la red de CFT estatal con universidades nacionales o extranjeras, públicas o privadas y con CFT no estatal. Por ese motivo, se prioriza la vinculación entre instituciones de educación superior acreditadas o que destaquen por mayor amplitud en oferta de carreras tecnológicas.

#### 4.3. MECANISMOS DE TRANSICIÓN

La ley N°20.910 que crea los quince CFT estatales en Chile especifica que el reglamento del Mineduc será el que determinará los mecanismos e instrumentos de coordinación y colaboración entre el CFT estatal y las instituciones de educación superior acreditadas, públicas y privadas, CFT no estatal y con establecimientos de enseñanza media técnico profesional (EMTP). Todo lo anterior, para propiciar la movilidad estudiantil, la trayectoria formativa, brindar espacios de participación, generar investigaciones en conjunto, intercambiar modelos formativos y promover su vinculación con el medio.

De igual manera, al describir y analizar los mecanismos de transición orientados a la continuidad de estudios superiores será el mismo reglamento del Mineduc el cual fijará la forma de acceso al CFT estatal, un sistema de ingreso especial para la continuidad de estudios para los estudiantes de EMTP y el modo de vinculación con el medio, dando

prioridad a la relación con el sector productivo, las respectivas autoridades y los organismos que evalúan las estrategias del desarrollo económico a nivel local, regional y nacional.

En contraste con la iniciativa de la ley, en la búsqueda de uniformidad de las trayectorias formativas de las instituciones, se evidencia que el sistema educativo chileno no cuenta con currículos estandarizados, ni mecanismos nacionales o regionales que supervisen o aprueben los currículos, lo que hace que varíen en calidad y contenidos, dificultando la comparación y la homogeneización de la formación de enseñanza técnica de nivel superior. Cabe mencionar que, la ley reconoce plena autonomía en las IES para cumplir con su proyecto educativo, es decir, estas pueden determinar la forma de admisión, las operaciones, el personal y pueden generar actividades con o sin fines de lucro.

#### *4.3.1. Mecanismos e instrumentos de coordinación y colaboración*

Respecto a los lineamientos para la coordinación y la colaboración del CFT estatal con universidades públicas y privadas, CFT distintos al estatal y EMTP, la ley N°20.910 señala que:

Un reglamento del Ministerio de Educación, que deberá ser firmado por el Ministro de Hacienda, establecerá los mecanismos e instrumentos de coordinación y colaboración entre los centros de formación técnica, y de éstos con las universidades del Estado, los establecimientos de educación media técnico profesional y el Ministerio de Educación, tanto a nivel nacional como regional (2016, Artículo 5).

La normativa mandata que el reglamento del Mineduc determinará los mecanismo e instrumentos de articulación entre los niveles educativos ante la necesidad de una formación técnica de nivel superior de calidad que persigue: “La movilidad de los estudiantes, la articulación de trayectorias formativas, la realización de investigaciones y estudios conjuntos, y el intercambio de experiencias sobre modelos formativos y vinculación con el medio” (Ley N°20.910, 2016, Artículo 5).

Entonces, el reglamento del Mineduc fija la ruta educativa de un sistema permeable en movilidad estudiantil, trayectoria formativa a la educación superior técnica, brindar espacios de participación, generar investigación con distintas casas de estudios, intercambiar modelos formativos y promover su vinculación con el medio.

#### *4.3.2. Forma de acceso de los estudiantes al CFT estatal*

La ley N°20.910 instaura el sistema de ingreso para la continuidad de estudios respecto a estudiantes de EMTP y el modo de vinculación con el medio a través del reglamento del Mineduc, ya que:

El reglamento regulará, además, la forma de acceso de los estudiantes a los centros de formación técnica, los sistemas especiales de ingreso destinados a la continuidad de estudios de los estudiantes egresados de la educación media técnico profesional de la región, el modo en que estas instituciones se vincularán con el medio especialmente con los sectores productivos regionales y nacionales, y con las autoridades y organismos encargados de definir las estrategias de desarrollo nacional, regional y local (2016, Artículo 7).



Por consiguiente, dentro de los objetivos del reglamento se determinará el tipo y la forma de vinculación de la red CFT estatal con el sector productivo a nivel local, regional y nacional, con las autoridades y con los organismos que evalúan las estrategias de desarrollo a nivel micro y macrosistema social. Todo lo anterior, en miras de contribuir al mercado laboral de cada territorio potenciando las trayectorias formativas de nivel técnico superior.

#### *4.3.3. Articular trayectorias educativas técnicas*

La normativa explicita la relación con el nivel escolar secundario, es decir, con escuelas que imparten enseñanza técnica para “Articular trayectorias formativas con otros niveles educacionales y, en particular, con los niveles de enseñanza media técnico profesional y enseñanza profesional y universitaria” (Ley N°20.910, 2016, Artículo 4). De forma tal que:

Cada Centro de Formación Técnica se vinculará con, al menos, un establecimiento de enseñanza media técnico profesional ubicado en la misma región en que aquel se encuentre domiciliado, con el objeto de establecer un apoyo recíproco en aspectos metodológicos y curriculares, entre otros, generando mecanismos que faciliten a los estudiantes trayectorias articuladas de formación técnica (Ley N°20.910, 2016, Artículo 6).

El acercamiento del CFT estatal con las escuelas técnicas se muestra como una arista elemental para el sistema educativo, debido a que busca generar espacios colaborativos, promocionando la continuidad de estudios y el acceso efectivo de nivel secundario a una IES técnica. Sin embargo, el sistema educativo chileno carece de currículos estandarizados y mecanismos de supervisión o aprobación de estos, lo que conlleva una variación en calidad, contenidos y formación de la enseñanza técnica de nivel superior.

#### *4.3.4. Proseguir estudios superiores en la universidad estatal asociada*

La ley N°20.910 permite implementar programas de acceso especial para los egresados del CFT estatal y las universidades acreditadas, con ello, articular trayectorias formativas pertinentes:

El vínculo entre el centro de formación técnica y la universidad tendrá, al menos, un carácter docente y curricular, basado en el apoyo metodológico y pedagógico mutuo entre ambas instituciones para el desarrollo docente y profesional de sus profesores y la integración de las mallas curriculares, contemplando la posibilidad de proseguir estudios superiores en la universidad estatal asociada (Ley N°20.910, 2016, Artículo 5).

En particular, esta ley es una política que fija las bases para un sistema educativo articulado entre sus distintos niveles, pertinente a las necesidades locales, a la producción de los territorios y en una oferta pedagógica de calidad para asegurarla. No obstante “La vinculación a que hace referencia este artículo deberá cautelar la autonomía de cada institución en el cumplimiento de su proyecto institucional y, particularmente, en los ámbitos administrativo y financiero” (Ley N°20.910, 2016, Artículo 5). En otras palabras, independiente de la vinculación del CFT con otras instituciones públicas o privadas, cada

institución educativa posee autonomía en cumplir con su proyecto institucional, sistema de admisión, funciones y personal. Considerando todos estos elementos, la mayoría de las IES están orientadas por un directorio de gestión, poseen un determinado tipo de administración y financiamiento que puede generar actividades con o sin fines de lucro.

#### 4.4. MODELO Y CURRÍCULUM

La red de CFT estatal declara y promueve que la oferta de carreras y programas se decide de manera local, lo que conlleva a una mayor heterogeneidad en la disposición de planes, programas y currículos a nivel técnico profesional. Esto explica el estrecho vínculo de la institución estatal con el sector productivo y otros organismos, con el objeto de alcanzar una formación de capital humano calificado y conocedor de la normativa laboral.

El CFT estatal es clave en el sistema educacional, ya que su misión es propiciar una trayectoria educativa más justa e integral, que garantice a sus estudiantes proyección educativa y/o profesional e inserción laboral. Por eso, el proceso formativo incluye pasantías y prácticas profesionales en la misma región que se encuentre domiciliado el CFT estatal. Así, la institución CFT estatal será el encargado de generar acuerdos estratégicos con la industria y otras entidades para desarrollar estas instancias formativas.

Es preciso señalar que, para formar personas altamente calificadas, se requiere de un cuerpo académico, equipo directivo y funcionarios que cuenten con títulos académicos mínimos y estos estén en constante capacitación. En consecuencia, se deben generar espacios que contribuyan a una formación eficiente para consolidar un sistema de cualificación y certificación de competencias, el cual será validado a través del título técnico de nivel superior y otras certificaciones de carácter de perfeccionamiento que puede otorgar el CFT estatal, no obstante, este se ve impedido a extender título profesional o grado académico por ley.

Entonces, para responder a los sectores productivo y social, se crea un marco curricular que garantice que los estudiantes del CFT estatal serán formados por altos estándares de calidad y con pertinencia a satisfacer las necesidades del mercado laboral. También, referir que durante el proceso formativo se complementará con el sistema dual que asegura proporcionar mayor oportunidad a los estudiantes, en especial, a las personas trabajadoras de la región, en miras de promover e incrementar la productividad de diversos sectores económicos, y con ello, alcanzar fuentes de trabajo con proyección local y regional.

##### 4.4.1. Modelo formativo con características de sus estudiantes

El CFT estatal destaca por su estrecho vínculo con el mundo laboral y el sector productivo, vínculo determinante en la oferta de carreras y programas. Por eso, la formación de un capital humano que implica los siguientes niveles: “El desarrollo de habilidades interpersonales y el pleno conocimiento de derechos y deberes laborales vigentes (...) Incorporar en el diseño de su modelo formativo las características de sus estudiantes, a fin de facilitar su retención, promoción, egreso y titulación” (Ley N°20.910, 2016).

Como resultado, la ley N°20.910 promueve un perfil de estudiantes que cuenten con competencias básicas, que garanticen su inserción en la sociedad y que sea conocedor de la normativa laboral actual. Igualmente, se acentúa la relevancia de brindar espacios educativos en los distintos niveles para promover y fortalecer la asesoría, las oportunidades y el acceso a la continuidad de estudios superiores.

#### 4.4.2. *Modelo formativo integral*

El CFT estatal se configura como una institución clave para alcanzar un sistema educativo más justo en la formación integral de las personas. Ello implica educar a seres humanos con una visión integradora y sistémica en la participación social desde “La formación cívica y ciudadana (...) Además de la formación de personas en vistas a su desarrollo espiritual y material, con sentido ético y de solidaridad social, respetuosas del medioambiente y de los derechos humanos” (Ley N°20.910, 2016, Artículo 3). Como también, “Entregar una formación pluralista, inclusiva, laica, democrática y participativa y que considere las características socioculturales del territorio en que se asienta” (Ley N°20.910, 2016, Artículo 4).

Por este motivo, el CFT estatal durante el proceso formativo proveerá de competencias específicas a una determinada área de estudio. Además de promover y fortalecer valores, derechos y responsabilidad social en miras de un país más equitativo, democrático, productivo, competitivo y sustentable para mejorar la calidad de vida de todos los habitantes.

#### 4.4.3. *Actualización permanente de su cuerpo académico, directivo y funcionarios*

La formación de personas altamente calificadas en materia técnica implica propiciar la actualización de saberes y competencias específicas del equipo de académicos, directivos y funcionarios que conforman el CFT estatal para “Promover la actualización permanente de su cuerpo académico, directivo y funcionario” (Ley N°20.910, 2016, Artículo 4). Esto requiere que para la implementación del marco curricular específico del CFT estatal se cuente con un directorio, funcionarios y equipo académico con títulos académicos mínimos, actualizados y en constante perfeccionamiento, capaz de generar condiciones habilitantes y que contribuyan a la formación eficiente de estudiantes. Por lo anterior, se persigue una formación basada en la especificidad para la industria, un nivel técnico institucionalizado para las fuentes de trabajo del planeamiento local y regional.

#### 4.4.4. *Títulos técnicos de nivel superior*

La normativa dispone crear un marco curricular que fije las bases y asegure que los estudiantes del CFT estatal reciban una educación de alta calidad y pertinente a satisfacer las necesidades del mercado laboral. Configurándose que “En el cumplimiento de sus funciones, el centro de formación técnica podrá otorgar títulos técnicos de nivel superior y otras certificaciones propias de su quehacer, no conducentes a título profesional o grado académico” (Ley N°20.910, 2016, Artículo 8). En efecto, el CFT estatal tiene la competencia de otorgar títulos técnicos de nivel superior y otras certificaciones de carácter de perfeccionamiento. No obstante, dicha institución no podrá otorgar título profesional o grado académico.

#### 4.4.5. *Acreditación de competencias*

El CFT estatal consolidará un sistema de cualificación, que contendrá un subsistema de normalización y certificación de competencias, adicionalmente de un marco nacional de cualificación. Todo lo anterior, busca articular el sistema educativo para fortalecer la trayectoria formativa con énfasis en los trabajadores de cada región.

Asimismo, podrá impartir diplomados, cursos, programas o actividades formativas dirigidas principalmente a los trabajadores de su región, así como actividades de educación continua, a fin de que obtengan acreditación de competencias o certificaciones estandarizadas dentro de su área. Sin perjuicio de lo anterior, podrán establecer sistemas de educación dual que valoricen académicamente las habilidades adquiridas mediante el trabajo (Ley N° 20.910, 2016, Artículo 8).

De igual manera, el CFT estatal generará ofertas curriculares articuladas y pertinentes para el desarrollo productivo local bajo la modalidad dual, permitiendo que el estudiante se inserte en el ámbito del trabajo, lo que es fundamental para detallar tanto el tipo de capital humano requerido como también, las competencias y habilidades particulares que se necesitan para lograr un mejor alineamiento entre la oferta y la demanda de capacidades del mundo laboral y, asegurar la calidad y el grado de capacitación de las y los futuros técnicos de nivel superior del país.

#### *4.4.6. Asegurar prácticas laborales*

Dentro de los principales objetivos de la ley N°20.910 se busca responder a las necesidades del mercado laboral, proporcionar oportunidades a las y los graduados e incrementar y sostener la productividad de diversos sectores de la economía: “Para el otorgamiento de cualquier título que requiera práctica profesional, será responsabilidad del centro de formación técnica asegurar oportunidades de prácticas laborales a sus estudiantes, preferentemente en la región en la que se encuentre domiciliado” (Ley N° 20.910, 2016, Artículo 8). De forma tal que, el CFT estatal debe asegurar prácticas profesionales para el otorgamiento de cualquier título, las cuales se desarrollarán en los territorios de la región en la que se encuentre domiciliado reforzando el vínculo con el sector industrial y con otros organismos a nivel regional y local.

## 5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La presente investigación buscó responder ¿Cuáles son las estrategias de la ley N°20.910 que crea quince CFT estatales en Chile? Para brindar una mayor comprensión del contenido analizado se agruparon las discusiones en los siguientes ejes: aseguramiento de la calidad, vinculación, mecanismos de transición, modelo y currículum. Todo ello, con el fin de identificar y analizar las estrategias implementadas por dicha ley, para contribuir con información a las instituciones de ESTP y los diferentes actores que participan de la toma de decisiones. Por último, se dan a conocer los aportes, las limitaciones y el ejercicio de reflexividad de este trabajo.

### 5.1. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Tras el análisis de la ley N°20.910, los hallazgos dan cuenta que el aseguramiento de la calidad se manifiesta de manera enunciativa y desde el espíritu de la ley, sin embargo, no posee suficiente poder y especificidad para garantizar un umbral mínimo de ésta. La norma reduce el aseguramiento de la calidad al proceso de acreditación obligatorio al comienzo de

la administración y la gestión del CFT estatal, pero que con el tiempo se torna voluntario y con impacto limitado. Por lo tanto, el aseguramiento de la calidad carece de claridad y coordinación en las responsabilidades de los órganos que rigen al sistema educativo (CNA, 2015; CNED, 2018), puesto que el Estado de Chile no posee un ente organizador que lidere al sistema de ESTP, a la educación técnica ni a la capacitación laboral.

Respecto a lo mencionado, Rizvi y Lingard (2010), estiman que una serie de factores afectan la implementación de una política centrada en procesos de aseguramiento de la calidad, entre estos destacan: a. saber la claridad de las metas, b. la potencial efectividad de la operacionalización de la política, c. la complejidad de imaginar o idear la estrategia de implementación. Por lo anterior, la ley N°20.910 se entiende como una declaración de intenciones de carácter general que remite su operacionalización y estrategia de implementación a un reglamento del Mineduc y a otras normativas del sistema educativo, sin esclarecer cómo, cuándo y dónde radica la responsabilidad para entregar una educación superior de calidad, es decir, no detalla los mecanismos específicos que desarrollará o la proyección de estos centros formativos técnicos los cuales quedan a la deriva de los intereses de los gobiernos de turno.

## 5.2. VINCULACIÓN

Los antecedentes sociohistóricos y culturales del país estiman que la ESTP se encuentra en función de la normativa y de las demandas sociales (Arroyo y Pacheco, 2016). Por esta razón, el cuerpo normativo explicita su vínculo con el sector productivo, con las universidades del Estado, otras IES acreditadas y colegios técnicos, con el fin de identificar y cuantificar las necesidades requeridas por el sector productivo y social para orientar la oferta formativa. Cabe destacar que el foco se encuentra en el sector productivo de cada región, lo cual incide en la oferta de carreras y el tipo de programa a implementar por el CFT estatal, esto apunta a la descentralización de la administración, al reconocimiento de la diversidad territorial del país y dar respuesta al sector industrial en la formación de técnicos que sean capaces de sostener el aparato productivo.

La vinculación entre el CFT estatal y otros organismos es un hallazgo esperado, puesto que Dittborn (2007), propone que este tipo de formación se encuentra directamente relacionada con el espacio del trabajo, y si bien antes estaba ligada a la elaboración de productos específicos, actualmente también se relaciona a la entrega de servicios. Es decir, la formación técnica pública y su oferta curricular está supeditada a las variaciones de los requerimientos de la sociedad.

## 5.3. MECANISMOS DE TRANSICIÓN

El CFT estatal a través de un reglamento del Mineduc implementará un mecanismo de transición entre las escuelas que impartan enseñanza técnica (nivel secundario), las instituciones de enseñanza técnico profesional y las instituciones de educación superior, determinando el paso de un nivel de educación a otro, mediante criterios de ingreso y de trayectorias formativas. Este mecanismo tiene un papel preponderante para garantizar la equidad del sistema educativo, puesto que pondrá en marcha la coordinación y la colaboración con otras instituciones educativas. Este es otro hallazgo esperado, por lo que Sanhueza (2014) explica que se ha desaprovechado el potencial estratégico de una

educación orientada a la producción, en base a carreras cortas, debido a que facilitaría la inserción y la cualificación de competencias de ciertas áreas para una mejor estrategia educativa en el país. Respondiendo a este razonamiento, en el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2014–2018), mediante la Reforma Educacional se concreta el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional (MINEDUC y CORFO, 2017), que busca promover la articulación entre EMTP, ESTP y el sector productivo, con el objeto de fomentar la competitividad, la productividad y contribuir al mayor dinamismo del mercado laboral.

Asimismo, Aedo y González (2004), estiman que el sistema educativo evidencia una falta de articulación con los planes de estudios, lo que se manifiesta como un hallazgo contradictorio de la ley N°20.910. Lo anterior se debe a la dificultad de la transición entre carreras de enseñanza media con las carreras de educación superior, lo cual responde principalmente a que en el contexto tanto de carreras como de instituciones de ESTP operan de manera autónoma y desarticulada con respecto al nivel educativo que le precede lo que se consolida con la ley N°20.910.

#### 5.4. MODELO Y CURRÍCULUM

El CFT estatal anhela un resultado curricular que implica medir la eficacia del sistema de educación técnica en el cumplimiento de su función, en palabras más simples, preparar a la población para el mercado laboral y promover la trayectoria educativa. Así, se da cumplimiento a lo esperado por la Unesco (2013) en la formación técnico profesional, la cual consta de una serie de programas que provee de destrezas y conocimientos prácticos para ejercer una ocupación u oficio determinado.

Otro hallazgo esperado, es lo que define Vargas (2014) como una serie de características propias de la ESTP, es decir, satisfacer las necesidades formativas del mundo del trabajo en los programas de estudio y su diversidad, incluyendo un modelo de formación por competencias. A ello apunta la creación del CFT estatal, debido a que la oferta de carreras y de programas se deciden de manera local. Según Fernández (2007), el papel de la industria en el diseño de programas y planes de estudio a nivel regional corresponde a una formación habilitante, que proporciona los medios necesarios para desenvolverse en lo laboral. A modo de reflexión, lo precedente vislumbra los lazos entre lo social, político y cultural, lo que permite reafirmar el carácter eminentemente psicosocial-educativo de todo este proceso (Villalobos, 2021).

La OCDE (2017), ha hecho hincapié en promover y fortalecer la ESTP, ante lo cual, el mercado internacional ha respondido de manera positiva a causa de que la mayoría de las sociedades poseen un enfoque economicista del sistema educativo. Por un lado, se busca mayor equidad en las comunidades pobres y, por tanto, generar movilidad social en trayectorias formativas y laborales, brindar oportunidad de desarrollo y crecimiento a los países con economías más débiles. En este sentido, el CFT estatal incide en las posibilidades de desarrollo y crecimiento económico del país, dado a que la competencia y la capacidad de innovación tecnológica dependen cada vez más de un capital humano especializado y altamente calificado.

Por otro lado, la ley N°20.910 establece que para formar a personas técnicas de nivel superior calificadas se requiere de académicos, funcionarios y un equipo directivo, cuya experiencia laboral se encuentre ligada con la industria, y, además, estos estén con un

constante perfeccionamiento pedagógico-didáctico y actualización en su especialidad (Manterola, 2011). No obstante, la ley no describe cómo se proveerá esta capacitación y perfeccionamiento ni qué institución estará a cargo de brindarla. En consecuencia, el sistema educativo técnico requiere de expertos capaces de formar a trabajadores eficientes altamente calificados para proyectar su inserción laboral.

La ley del CFT estatal se adscribe a los criterios del CNA (2015), que relaciona el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes y el ejercicio de la docencia de la ESTP con los siguientes ejes: a) proceso de enseñanza y aprendizaje, b) innovación curricular y, c) calificación docente, donde cada uno de estos dependerá de las políticas y los mecanismos del sistema educativo actual. Por este motivo, el ejercicio de la docencia es fundamental en la concreción del concepto calidad.

Cabe destacar que un hallazgo que se configura como problemático es la carencia de mecanismos e instrumentos objetivos, sistemáticos y específicos que midan los resultados del aprendizaje en la educación técnica, lo cual trae varias consecuencias. Por lo tanto, genera un impacto en el proceso de transición de la secundaria a la ESTP, al no contar con un plan o currículum nacional que sea cuantificable para la trayectoria formativo, lo cual no permite generar convalidación ni sumatoria de créditos en el área de especialidad. También, la falta de mecanismos y procesos dificulta recopilar de manera sistematizada la información necesaria para identificar las oportunidades, los desafíos y las áreas por mejorar en la ESTP.

En términos de las limitaciones de este estudio, se da cuenta que la especificidad de un marco normativo no representa la realidad de toda la institucionalidad de ESTP. Además, surge la necesidad de vincular esta investigación con el estudio de otros marcos normativos, y, paralelamente, desarrollar investigaciones desde las comunidades que conforman IES regionales como centrales, dado que favorecería una mirada más amplia ante la nueva figura del CFT estatal y otros fenómenos que emergen, ya sea por la implementación de nuevas políticas públicas como de nuevos mecanismos de control de calidad.

A partir de los resultados obtenidos, se pueden esbozar nuevos cuestionamientos y tensiones acerca de sistema educativo chileno, algunas interrogantes que se proponen son ¿por qué no se potenció con recursos estatales a las universidades públicas regionales con vocación en formación técnica?, ¿por qué se opta por crear una institución distinta y específica para la educación técnica superior?, ¿cómo se sustenta en el tiempo una variada oferta de programas y currículos que son determinados por el sector industrial?, ¿cuál es la estrategia metodológica que docentes de ESTP imparten para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje? y ¿cómo se promueven trayectorias formativas para la diversidad y la inclusión social en el CFT estatal?

En este sentido, el presente estudio invita a reflexionar sobre proyecciones investigativas relacionadas con la ESTP, con especial énfasis al CFT estatal y su rol en la sociedad, en atención a la promoción de saberes y herramientas que permitan consolidar una sociedad formada en trayectorias educativas y laborales, sobre la relación con su territorio integrando experiencias y conocimiento local, esto pensándolo desde las estrategias que apuntan a la inclusión y la diversidad de las personas (Villalobos, 2021). Todo ello, debido a la incipiente y escasa producción de conocimientos respecto a la figura del CFT estatal.

Por último, la información obtenida contribuye a nuevas interrogantes respecto de las expectativas que surgen en torno al rol y las funciones que desempeña el CFT estatal en contextos regionales y en sectores vulnerables. Del mismo modo, incorpora la pertinencia



de establecer protocolos para la capacitación y el acompañamiento psicosocial en la ESTP. Lo anterior, en miras de colaborar con las políticas públicas y/o mejorar programas y proyectos que se realizan por los entes gubernamentales para promover y fortalecer el seguimiento de las trayectorias educativas de cada región del país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aedo, C. y González, L. (2004). La educación superior en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (21), 61-85. <https://doi.org/10.31619/caledu.n21.322>
- Arroyo, C. y Pacheco, F. (2016). *Los resultados de la Educación Técnica en Chile*. Comisión Nacional de Productividad.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligueño, S. & Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-335.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa Educativa Chilena. *Revista Educación Social Campinas*, 32(115), 305-322. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/121884>
- Austin, R. (2000). Neoliberalismo y renovación post dictatorial en la educación superior chilena, 1989-1997. *Cronos*, 1(1), 87-104. <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/10725>
- Cobos, D., Gómez, J. y López, E. (2016). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*. Universidad Metropolitana. <http://hdl.handle.net/10433/3169>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2015). *Pautas de evaluación de acreditación institucional para institutos profesionales autónomos*.
- Consejo Nacional de Educación (CNEDE) (2018). *Tendencias de la matrícula de pregrado en Educación Superior* [Diapositivas Power Point] <https://www.cned.cl/sites/default/files/presentacionindices2018.pdf>
- Decreto N°547 de 1997. [Ministerio de Educación] Reglamenta Normas Para la Acreditación de los Centros de Formación Técnica. 20 de agosto de 1997.
- Dittborn, P. (2007). Historia y perspectivas acerca de la educación técnica de nivel superior. *Calidad en la Educación*, (27), 18-33. <https://doi.org/10.31619/caledu.n27.216>
- Fernández, B. (2007). Competencias laborales y de empleabilidad en la educación vocacional. *Revista Calidad en la Educación*, (27), 36-51. <https://doi.org/10.31619/caledu.n27.217>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Manterola, C. (2011). Lo que piensan de la enseñanza y lo que hacen los profesores universitarios. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências Belo Horizonte*, 13(1), 139-156. <https://dx.doi.org/10.1590/1983-21172013130110>
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] y Corfo (2017). Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional. Ministerio de Educación
- Ley N°20.129. Diario Oficial de la República de Chile, 17 de noviembre de 2006. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>
- Ley N°20.370. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley N°20.910. Diario Oficial de la República de Chile, 29 de marzo de 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088775>
- Ley N°21.091. Diario Oficial de la República de Chile, 29 de mayo de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

- Organization for Economic Cooperation and Development [OCDE] (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile*. Fundación SM.
- Proyecto de Ley de Reforma a la Educación Superior (2016). Boletín 10783-04, Valparaíso, Chile, Cámara de Diputados, 04 de julio.
- Rizvi, F. y B. Lingard (2010). *Globalizing education policy*, Routledge.
- Rodríguez, A., Viñar, M. E., Reyno, M., Luca, M. D., Sosa Gonzalez, M. N, Martínez Rubio, M., Sena, S. & Blanco Latierno M. V. (2020). La ética en el encuentro. Reflexiones a partir de la instrumentación del Consentimiento Informado en investigaciones cualitativas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(1), 252-281.
- Sanhueza, J. (15 de septiembre de 2014). Educación Superior Técnico Profesional: ¿El “pariente pobre” de la enseñanza universitaria? *Ciper*. <https://www.ciperchile.cl/2014/09/15/educacion-superior-tecnico-profesional-%C2%BFel-%E2%80%9Cpariente-pobre%E2%80%9D-de-la-ensenanza-universitaria/>
- Sanhueza, J., Cortés, O. y Gallardo, R. (2014). *El poder económico y social de la educación superior en Chile. Tercera Etapa: Educación Superior Técnico Profesional*. CEFECH.
- SIES (2018). *Informe de matrícula. Servicio de Información de Educación Superior*, División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tripney, J. y Hombrados, J. (2013). Technical and vocational education and training (TVET) for young people in low- and middle- income countries: systematic review and meta-analysis. *Empirical research in vocational education and training*, 5(3). <https://ervet-journal.springeropen.com/articles/10.1186/1877-6345-5-3>
- UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*.
- Vargas, G. (2014). La experiencia de la educación superior técnico-profesional. *Revista Estudios Sociales*, (122), 217-227.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (COORD.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vertebral (2016). *Derribando mitos en la educación superior técnico profesional. Documento de Trabajo*. <https://vertebralchile.cl/2016/10/19/derribando-mitos-en-la-educacion-superior-tecnico-profesional/>
- \_\_\_\_\_. (2019). *La Educación Técnica Profesional en cifras*. <https://vertebralchile.cl/informacion-estadistica>
- Villalobos Saldivia, I. (2023). Movimientos estudiantiles: resistencia al sistema neoliberal en la educación chilena. *Revista Sul-Americana De Psicología*, 11(1), 107–125. <https://doi.org/10.29344/2318650X.1.3379>
- \_\_\_\_\_. (2022). Políticas públicas chilenas sobre Formación Inicial Docente (FID) desde los 90 a la actualidad. *Revista Sul-Americana De Psicología*, 10(1), 9–22. <https://doi.org/10.29344/2318650X.1.3111>
- \_\_\_\_\_. (2021). Inclusión educativa en contextos de educación superior. Una revisión narrativa. *Revista Sul-Americana De Psicología*, 9(1), 39–62. <https://doi.org/10.29344/2318650X.1.2753>



INVESTIGACIONES

## Indagación narrativa del aula: relatos de la práctica para el aprendizaje y desarrollo profesional docente<sup>1</sup>

Classroom narrative inquiry:  
stories about practice for teacher learning and professional development

*Ivan Salinas-Barrios<sup>a</sup>*  
*Fernanda del-Pozo-Valdés<sup>b</sup>*  
*Nicole González-Carrillo<sup>b</sup>*

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

<sup>b</sup>Investigadora independiente, Chile.  
fernanda.delpozo@gmail.com, nicole.gca@gmail.com

### RESUMEN

Si bien la literatura existente muestra una tendencia favorable hacia la incorporación de perspectivas narrativas de investigación y práctica docente, hay pocos reportes sobre el impacto de estas perspectivas en el aprendizaje profesional docente. Reportamos una exploración sobre el aprendizaje profesional de un grupo de cuatro profesoras que desarrollaron una indagación narrativa de sus aulas. Mediante un estudio múltiple de casos, analizamos entrevistas en profundidad los significados atribuidos al aprendizaje profesional. Los resultados apuntan primero a un aprendizaje profesional de estas profesoras en torno a desarrollar procesos reflexivos, tanto desde la relación individual con la producción de relatos de la práctica como del compartir y co-editar los relatos en comunidad, ampliando su mirada sobre la educación y disminuyendo la sensación de aislamiento. En segundo lugar, aprendieron a indagar colaborativamente la práctica, impactando otros aspectos de la profesionalidad docente, como las relaciones situadas con otras y otros docentes y sus prácticas de aula. Discutimos los resultados en función del marco de indagación narrativa de aula y la formación y desarrollo profesional docente.

*Palabras clave:* saberes docente, comunidades de aprendizaje, desarrollo profesional docente, estudio cualitativo-exploratorio, indagación narrativa.

### ABSTRACT

While the existing literature tends to favor the inclusion of narrative perspectives for teaching and researching teaching, there are few reports on the impact of these perspectives in teachers' professional learning. We report upon an exploration about the professional learning of a group of four teachers who developed a classroom narrative inquiry into their classrooms. By means of a multiple case study, we analyzed in-depth interviews for meanings attributed to professional learning. Results point first to these teachers' professional learning around developing reflexive processes, both from their individual relationship in producing stories of their practice and from sharing and co-editing their stories in community, widening their view about education and lowering their sense of isolation. Secondly, they learned to collaboratively inquire into their practice, impacting other aspects of their teaching professionalism, such as situated relationship to other teachers and their classroom practice. We discuss these results in relation to the classroom narrative inquiry framework and teacher education and professional development.

<sup>1</sup> Se agradece el apoyo financiero del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico Proyecto 11170880 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo – Ministerio de Ciencia y Tecnología de Chile.

*Key words:* teacher knowledge, learning communities, teacher professional development, qualitative-exploratory study, narrative inquiry.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo exploramos los significados que un grupo de profesoras atribuyen a su experiencia de participación en una comunidad de aprendizaje docente guiada por una perspectiva narrativa de la indagación de su práctica. La investigación sobre comunidades de aprendizaje docente (CAD) comparte la idea de que son instancias altamente valiosas para el desarrollo profesional de profesores (Vangrieken *et al.*, 2017; NAP, 2015). Para las CAD se han reportado un conjunto variado de prácticas, tales como realizar estudios de lecciones (Lee y Tan, 2020; Coenders y Verhoef, 2018), compartir problemáticas de la práctica para enfrentarla en conjunto (González-Weil *et al.*, 2014), analizar el trabajo de estudiantes (Little *et al.*, 2003), o autoevaluarse para la mejora escolar (Bolívar, 2014). La actividad de estas comunidades docentes se basa en la intención de aprender colaborativamente sobre la práctica, generando una alternativa a aproximaciones tradicionales de desarrollo profesional, tales como el entrenamiento guiado hacia la aplicación de innovaciones producidas fuera de los contextos y situaciones de las y los docentes.

Una aproximación de CAD es la que incorpora perspectivas narrativas. Un ejemplo es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez y Ochoa, 2005; Suárez, 2011), que busca potenciar la investigación, formación, y acción docente por medio de la producción de relatos. También se han desarrollado dispositivos metodológicos para relevar la experiencia subjetiva de docentes, desde la consideración a la corporalidad (Arévalo *et al.*, 2016;), o el desarrollo de la profesionalidad docente (Arévalo *et al.*, 2016; Núñez, 2015). Estas aproximaciones narrativas son consistentes con reflexiones sobre el aprendizaje docente durante la formación inicial, en donde la escritura autobiográfica permite desplegar saberes relevantes para la formación del profesorado (Carter, 1993; 1994; Quiles-Fernández y Orozco, 2019).

La investigación en educación muestra que las aproximaciones narrativas se han desarrollado en consistencia con el llamado “giro narrativo” en ciencias sociales, iniciado como reacción y cuestionamiento a las capacidades de las aproximaciones metodológicas positivistas para dar cuenta de la comprensión de problemas sociales (Márquez *et al.*, 2017). Estas aproximaciones tienen diversas expresiones, tales como las historias de vida (Goodson, 2003a, 2003b; Measor, 1997), incidentes críticos (Measor, 1997), eventos bien recordados (Carter, 1994; Carter & Doyle, 1995; Doyle & Carter, 2003), la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2011; Suárez & Ochoa, 2005), y los cuentos impresionistas (Geelan, 2007).

El giro narrativo parece entusiasmar a investigadores y formadores docentes, aunque los registros sobre qué pasa con profesores y profesoras que participan en ello son más bien escasos. Una pregunta necesaria de abordar en este sentido es: ¿cómo aprenden y se desarrollan las/los docentes que se involucran en estos ejercicios narrativos en comunidad? Se sabe, por ejemplo, que las CAD permiten una formulación pública del trabajo docente, en una forma de descubrimiento que fomenta la discusión colectiva, y que para que estas comunidades se mantengan deben iniciarse con la expresión de lo que docentes saben y hacen (Lieberman y Mace, 2009). En línea con la pregunta planteada, en este

estudio exploramos el trabajo de una comunidad de indagación de la práctica en el que participaron cuatro profesoras usando la aproximación de Indagación Narrativa de Aula (Salinas *et al.*, 2017). Nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados que estas profesoras atribuyen a su aprendizaje profesional al incorporarse a una comunidad de indagación narrativa del aula? De esta manera, el estudio tiene el propósito de registrar los significados implicados en el aprendizaje profesional docente que resulta de la incorporación en una comunidad que indaga narrativamente sus prácticas de aula. Este registro se realiza mediante un estudio múltiple de casos.

## 2. REFERENTES CONCEPTUALES

Dos elementos principales de diseño de la experiencia informan este estudio: la concepción de Comunidad de Aprendizaje Docente (CAD) y el marco de Indagación Narrativa de Aula.

### 2.1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DOCENTE

La investigación sobre CAD distingue entre el concepto de comunidades de indagación de la práctica y el de comunidades de aprendizaje profesional (Cochran-Smith y Lytle, 2009; Vangrieken *et al.*, 2017). Aunque comparten la idea de que profesores/as son centrales para las transformaciones de los ambientes escolares, se diferencian en relación con sus tradiciones y raíces para la indagación, la concepción de comunidades como medios y fines, los datos con los que funcionan, el espacio en que se sitúan (exclusivamente en una escuela o formas distribuidas de comunidad), y los sistemas de responsabilización a los que responden. Se señala que las comunidades de aprendizaje profesional tienen un origen más vinculado a la implementación de políticas de reforma educativa, mientras otro tipo de comunidades docentes pueden tener orígenes distintos (Vangrieken *et al.*, 2017).

Nuestro trabajo se articula desde la conformación -intencional- de una comunidad de práctica a fin de realizar una *indagación narrativa de aula* (INA) (Salinas *et al.*, 2017). El concepto de comunidades de práctica (Wenger, 1998) implica una propuesta de teoría social de aprendizaje, en que las comunidades de práctica pueden entenderse como grupos de personas que comparten un interés por algo que hacen, interactuando regularmente para aprender a hacerlo mejor. Desde esta perspectiva social, el aprendizaje se entiende compuesto por cuatro entidades relacionadas con una actividad particular: la comunidad, la identidad, el significado, y la práctica (Wenger, 1998). Así, el aprendizaje puede ser visto como un proceso de pertenencia, de transformación, de experiencia, y de acción. La comunidad es una forma de referirse a las configuraciones sociales en las cuáles los esfuerzos son reconocidos como valiosos de realizar y la participación en ellas como reconocimiento de una competencia. La identidad implica una forma de referirse a cómo el aprendizaje cambia lo que somos y crea historias personales de transformación en el contexto de las comunidades. El significado da cuenta de una forma de referirse a las habilidades cambiantes (tanto individuales como colectivas) a fin de experimentar la vida y el mundo como algo significativo. La práctica es una forma de referirse a los recursos, marcos y perspectivas histórica y socialmente compartidos que sostienen el involucramiento mutuo en una acción o actividad particular. Así, la comunidad de práctica actúa como un currículo vivo para quienes aprenden (Wenger, 2015).

## 2.2. INDAGACIÓN NARRATIVA DE AULA

La INA (Salinas *et al.*, 2017) propone a la práctica docente como una experiencia, de modo tal que los eventos de la enseñanza puedan comprenderse más allá de los límites del aula. Las herramientas conceptuales que permiten elaborar esta posición se sostienen en una teoría sobre la experiencia, una posición sobre la indagación de la práctica en el aula, y una posición sobre la narrativa en esa indagación.

### 2.2.1. Teoría de la experiencia

John Dewey (1938) propuso una teoría de la experiencia, incluyendo el principio de la continuidad, el principio de la interacción, y la situación. El primero señala que cada experiencia vivida modifica a la persona que la vive, de tal manera que la calidad de las experiencias posteriores también se modifica. El principio de la interacción plantea que las experiencias no pasan solo “dentro” de una persona, sino que tienen una dimensión activa que contribuye a modificar las condiciones de objetividad en las que ocurren. Así, cualquier experiencia se transforma en una interacción entre dos conjuntos de condiciones: las objetivas y las internas y, a la vez, éstas constituyen la situación.

Roth y Jornet (2014) propusieron una re-teorización de la experiencia, recogiendo contribuciones de Dewey y Vygostky. Sugirieron que la experiencia es una “categoría de pensamiento” o una “unidad mínima de análisis” que retiene todos los atributos de la experiencia completa. La experiencia incluye a las personas y su intelecto, afectos y características prácticas, los ambientes materiales y sociales de las personas y sus relaciones de intercambio. Así vista, la experiencia no se limita a lo individual, sino que se extiende en tiempo y espacio, estableciendo relaciones sociales emergentes imbuidas de afectos. “Tener una experiencia” podría describirse como la producción de eventos sociales y formas específicas de interacción, y las formas en las cuales estos eventos conducen a la interacción social en sí misma. No puede teorizarse la experiencia como una categoría puramente sincrónica con un inicio y final dado, ni como unidad formada externamente, sino que como una unidad que se desenvuelve y cambia a sí misma. La experiencia siempre excede a la construcción o interpretación cognitiva, y “es una categoría que nos conduce a ver y analizar los eventos del aula en formas que difieren de las prácticas actuales de nuestro campo” (Roth y Jornet, 2014, p. 124, traducción libre).

### 2.2.2. La indagación de la práctica en el aula

La indagación de la práctica de aula se puede comprender en función del concepto de postura indagatoria (*inquiry as stance*, Cochran-Smith y Lyttle, 1999, 2009), que intenta “capturar algo de la naturaleza y alcance con el cual quienes enseñan y aprenden de la enseñanza mediante un involucramiento en indagación interpretan y teorizan lo que hacen” (Cochran-Smith y Lytle, 1999, p. 291, traducción libre). Así, la enseñanza en aula no es necesariamente un evento observable de manera externa, sino que puede indagarse desde la propia práctica docente. La postura indagatoria es la idea de que la práctica educativa no es simplemente instrumental en el sentido de dilucidar cómo llevar a cabo acciones, sino que también -y más importante- es una práctica social y política ya que implica una deliberación sobre las acciones, sus razonamientos, los actores que deciden, y los intereses que están en



juego. Esta postura implica un continuo proceso de cuestionamiento a la situación actual y a las formas en que el conocimiento y la práctica son construidos, evaluados y usados. Asimismo, asume que parte del trabajo docente es su participación en cambios sociales y educacionales.

Las aulas también se analizan desde perspectivas ecológicas (Doyle 1977a, 1977b, 2006). Tradicionalmente, la ecología del aula podría incluir grupos de veinte a treinta estudiantes (o más) que se reúnen con una o dos personas adultas. Doyle apunta algunos atributos de las aulas: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad, e historia. Estos atributos señalan la amplia cantidad de eventos y tareas que ocurren al mismo tiempo en un aula, y a las que hay que responder de forma rápida, que muchas veces hay eventos impredecibles, que todo lo que ocurre es un evento público, y que los grupos que participan en el aula acumulan experiencias, rutinas y normas a lo largo del tiempo. Asimismo, plantea la “ética de la practicalidad” que enfatiza la docencia como una actividad de constante toma de decisiones sobre las acciones a realizar.

### 2.2.3. *La indagación narrativa*

Las interpretaciones narrativas son parte natural de las predisposiciones humanas (Doyle & Carter, 2003). La indagación narrativa se entiende como “una aproximación al estudio de las vidas humanas concebida como una forma de honrar la experiencia vivida como fuente de conocimiento y comprensiones importantes” (Clandinin, 2013, p. 17, traducción libre). Esta visión coincide con la de “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas” (Suárez, 2011; Suárez & Ochoa, 2005), que busca desarrollar indagaciones co-participativas del sistema escolar mediante la elaboración de relatos de la experiencia por parte de profesores que co-indagan sus prácticas pedagógicas e interpretaciones. Para Clandinin y colegas (Clandinin, 2013; Clandinin & Connelly, 2000), la indagación narrativa es tanto el fenómeno bajo estudio como la metodología para su estudio. La documentación narrativa constituye una “tecnología pedagógica” cuyo objetivo es establecer nuevas relaciones y prácticas, por medio de procesos de escritura, lectura, reflexión, comentarios y conversaciones entre profesores/as en su actividad profesional cotidiana, escribiéndola para aprender de ella.

En conjunto, la teorización de la experiencia, la postura indagatoria en una ecología de aula, y la indagación narrativa, constituyen un marco para la elaboración de relatos de la práctica de aula como un proceso de indagación del aula. La metodología de trabajo de reflexión docente que llamamos *Indagación Narrativa de Aula* (Salinas *et al.*, 2017) se basa en estos supuestos. Se reconoce así que la agencia profesional docente en las aulas es una acción compleja en un ambiente complejo, y la explicación de los eventos del aula requieren formas de representar el pensamiento docente en el aula. El trabajo colaborativo en la elaboración de relatos basados en datos de la práctica es el centro de la INA, lo que implica constituir una comunidad de aprendizaje profesional docente. La INA puede, potencialmente, permitir la captura de imágenes sobre la actividad docente que sean más completas y explicativas que las meras aproximaciones de observación de aula. La aproximación narrativa al estudio del aula puede crear espacios de acceso a la experiencia, permitiendo una comprensión más compleja de las aulas.

Este estudio describe la conformación de una comunidad de INA y sus prácticas. Se motiva la creación de una comunidad de práctica que entiende que hay un aprendizaje

-dado que hay un quehacer de indagación narrativa sobre la práctica de aula- y que ese quehacer se relaciona con la creación de significados. Ambos son elementos que en la teoría social de aprendizaje que propone Wenger (1998) componen el aprendizaje. Desde allí, este estudio aborda la pregunta sobre los significados que las y los miembros de esta comunidad atribuyen a su aprendizaje haciendo indagación narrativa de su aula.

### 3. METODOLOGÍA

Inscritos en un paradigma de tipo cualitativo, realizamos esta investigación mediante un estudio múltiple de casos (Redón y Angulo, 2017; Jiménez y Comet, 2016), dado que permite visibilizar la experiencia de los sujetos como marcos referenciales para los significados. Considerando que el propósito del estudio es comprender los significados que los sujetos otorgan a elementos de su experiencia, esta aproximación cualitativa se presenta como adecuada para indagar acerca del significado sobre el aprendizaje docente de las profesoras participantes en una comunidad de INA.

#### 3.1. PARTICIPANTES

Las participantes son cuatro profesoras de ciencias de distintos niveles educativos y que realizan su actividad en distintas ubicaciones geográficas de Chile, que fueron contactadas mediante vínculos profesionales para conformar una comunidad de indagación narrativa de las prácticas de aula. Estas participantes fueron contactadas inicialmente por su interés en conformar un grupo para el estudio de la incorporación de perspectivas narrativas como forma de desarrollo profesional. La Tabla 1 entrega información general sobre las participantes, el nivel en que enseñan y sus contextos.

*Tabla 1.* Participantes del estudio múltiple de casos sobre aprendizaje profesional en una comunidad de aprendizaje Docente de indagación narrativa del aula

<i>Participante</i>	<i>Nivel y asignatura</i>	<i>Ubicación geográfica y tipo de establecimiento</i>
<b>Romina</b>	Educación de párvulos.	Región de la Araucanía, zona lacustre. Escuela rural.
<b>Belén</b>	Educación media. Biología.	Región Metropolitana sector sur-poniente. Escuela rural y escuela urbana.
<b>Consuelo</b>	Multigrado. Ciencias.	Región de la Araucanía, zona lacustre. Escuela rural.
<b>Leticia</b>	Educación media. Biología y Jefatura de Unidad Técnico Pedagógica.	Región de Valparaíso, zona costera. Escuela Urbana.

*Nota.* Los nombres de las participantes han sido modificados para resguardar la privacidad.

### 3.2. DATOS Y CONTEXTOS

Para describir el contexto, hacemos referencia a la actividad en que se involucraron las participantes. Se propuso acceder a la experiencia de aula mediante una indagación co-construida, realizada durante un periodo de 18 meses y liderada por un equipo académico de investigación. La INA está orientada hacia la producción de “textos de investigación” que son representativos de la indagación y que -en la práctica- dan cuenta de relatos en que cada profesora: “escribe sobre personas, lugares, y cosas que *se convierten* en vez de *ser*. Su tarea no es tanto decir que las personas lugares o cosas son de tal o cual manera, sino que tienen una historia narrativa y avanzan con ella” (Clandinin & Connelly, 2000, p. 145, traducción libre, énfasis en original).

Las profesoras se involucraron en una co-elaboración de textos narrativos que emergieron desde un conjunto de instancias: i) el registro de tres situaciones de aula o clases mediante videgrabaciones y notas de campo de una persona observadora externa; ii) el registro de entrevistas post-clase con cada profesora; iii) cinco talleres de discusión curricular y de co-elaboración de relatos de la práctica; iv) la edición individual de relatos. Estos relatos constituyen los “textos de investigación” que produce la indagación narrativa de aula. En el proceso, un equipo funciona auxiliando la indagación, organizando los talleres y realizando el seguimiento de tareas acordadas.

Para investigar sobre el aprendizaje profesional docente en relación con esta implementación de INA, realizamos entrevistas en profundidad con cada profesora participante al completar el ciclo recién descrito. Según Canales (2006), la entrevista en profundidad permite aprender sobre lo que los actores consideran importante en su mente, los significados, perspectivas y definiciones, así como también la forma en que ven la realidad y clasifican sus experiencias. Para este estudio, las entrevistas abordaron el aprendizaje profesional, así como también las biografías de las profesoras en relación con sus oportunidades de desarrollo profesional. Las entrevistas fueron realizadas fuera del contexto de trabajo de las participantes, de manera individual, con una duración de entre 60 y 120 minutos. Se solicitó consentimiento informado para registrar en audio la entrevista, así como también se usaron algunos artefactos para facilitar la conversación. Tal es el caso de una “grilla de tiempo de vida”, o una tabla a completar por cada participante a fin de reconocer el momento y secuencia de su trayectoria que consideraba relevante en su desarrollo y aprendizaje profesional. Adicionalmente, se consideran como información las discusiones y artefactos producidos durante la indagación, incluyendo entrevistas post-clase, relatos de aula, y entrevistas de seguimiento para profundizar en algunos temas. Las entrevistas fueron transcritas, lo que forma la base de evidencia que se usa en este reporte de investigación.

### 3.3. ANÁLISIS

Se realizó primariamente un análisis de contenido cualitativo (Krippendorff, 2004) de las entrevistas en profundidad, buscando temas emergentes que pudieran organizar una respuesta a la pregunta de investigación. Con las transcripciones y lectura crítica de las entrevistas se acordaron temas principales emergentes a partir de las interpretaciones realizadas por el equipo de investigación. Una vez definidos los temas, se realizaron entrevistas de seguimiento con las profesoras participantes. Para cada caso, se realiza

una descripción, que se basa en los elementos de experiencia planificados en la INA (registros de la práctica, entrevistas post-clase, talleres de co-elaboración de relatos), y una interpretación de los significados, sobre la base de las entrevistas en profundidad y las de seguimiento, señaladas como E1 y E2, respectivamente. Este análisis fue devuelto a las profesoras participantes, incorporando sus observaciones.

#### 4. RESULTADOS

Para responder la pregunta de investigación, ¿cuáles son los significados que profesores atribuyen a su aprendizaje profesional cuando se incorporan a una comunidad de indagación narrativa del aula? presentamos primero los casos -usando seudónimos- y luego las principales categorías de análisis que emergen del análisis.

##### 4.1. ROMINA

Romina es educadora de párvulos y al momento del estudio llevaba siete años trabajando en una escuela rural multigrado a unos 780 kilómetros al sur de la ciudad capital Santiago. Realiza clases en un curso combinado de 30 niños y niñas de entre cuatro y seis años. Romina se tituló de educadora en 2002 e inició su actividad profesional en una sala cuna del sector norte de la Región Metropolitana de Santiago. Posteriormente se dedicó a trabajar en la crianza de su primer hijo, organizando con el tiempo una guardería en su casa con la intención de combinar su ejercicio profesional con su maternidad. Al volver a trabajar en jardines infantiles, en 2007, señala haber vivido la tensión entre educar desde una perspectiva indagatoria y experimental, y las orientaciones de la institución para preparar a las y los infantes para procesos de selección escolar. Desde 2009 vive en la Región de la Araucanía. Trabajó realizando distintos reemplazos, hasta llegar a la escuela en donde hoy trabaja. El 2013 comenzó a asistir a un programa universitario para promover la enseñanza de las ciencias en educación de párvulos. Declara que el trabajo en ciencias la ha conectado más con la indagación científica en el aula, que es la forma en que a ella le hace sentido aprender y enseñar.

##### 4.2. BELÉN

Belén es Profesora de Biología y Ciencias Naturales de educación media. Trabaja en dos establecimientos, uno público municipal y otro privado-subvencionado en la zona sur-poniente de la Región Metropolitana de Santiago. Empezó a desempeñarse como profesora el año 2008 en un colegio Privado-Subvencionado de orientación religiosa mientras aún era estudiante de pedagogía. Se tituló en 2009 y trabajó 10 años en este colegio, donde recuerda haber aprendido sobre la adaptación profesional que implican las perspectivas institucionales, como la de la doctrina católica, en particular cuando permeaban el currículo de ciencias con el que ella trabajaba. Recuerda como particularmente problemático el tema vinculado a la educación sexual y la enseñanza del uso de anticonceptivos, pues fue “censurado” por el colegio, pero ella insistió en incorporarlo por la importancia para la vida de sus estudiantes. Su visión del ejercicio profesional docente cambió en esos primeros años de ejercicio, que contrastaba con la visión academicista que atribuye a la formación

de la universidad. Aprendió que lo más importante para ella era lograr una relación de confianza con sus estudiantes, conocerles y vincularse afectivamente, y que esa era la base para lograr aprendizajes. Posteriormente trabajó siete años en educación de adultos, desafiándose a enseñar ciencias con modelos más concretos. Durante los tres años que preceden a este estudio, ha estudiado enfermería en paralelo a su actividad docente.

#### 4.3. CONSUELO

Consuelo es profesora de ciencias naturales y trabaja en una escuela multigrado en una comuna rural de Región de la Araucanía. Enseña en un curso combinado a estudiantes de primero a sexto básico. Antes de convertirse en profesora, estudió contabilidad y auditoría y trabajaba en esta área, estudiando también inglés por temas laborales. Un día, en la escuela de su hijo, la directora le pidió si ella podía tomar una clase porque la profesora de inglés estaba con licencia y no tenían reemplazo. Consuelo aceptó enseñar desde donde ella se manejaba, que era un inglés enfocado en el turismo, y se dio cuenta que le gustaba, por lo que decidió estudiar pedagogía. Se tituló en 2008 y su primer trabajo fue en una escuela unidocente, desafiándose a trabajar sola, mientras enseñaba a niños de todos los niveles en una misma sala. Después se fue a otra escuela de la región, con un contexto sociocultural completamente distinto, donde aprendió la importancia de conocer las realidades de sus estudiantes y vincularse con sus familias. Luego fue trasladada a un sector más aislado, una comunidad muy pequeña, de relaciones cercanas y familiares, donde tenía solo cinco estudiantes. Las condiciones climáticas eran complejas y tenía que moverse a caballo cuando nevaba mucho. Los describe como años felices. Actualmente trabaja en una escuela rural con buena conectividad con el sector urbano. La mayoría de las familias son parte del pueblo Mapuche, lo que le ha permitido aprender sobre su lengua y cosmovisión, y también le ha motivado a desarrollar estudios en lengua indígena. Esto ha sido importante para la enseñanza de las ciencias, donde incorpora la cosmovisión mapuche en los distintos temas que aborda. Para Consuelo, aprender desde la experiencia es fundamental, lo que la lleva a organizar salidas con sus estudiantes al entorno de la escuela, aprovechando el contexto donde se ubica.

#### 4.4. LETICIA

Leticia es profesora de ciencias para educación media en un colegio privado-subsidiado ubicado en la zona costera de la Región de Valparaíso, aproximadamente a 130 kilómetros de la capital. Es también desde hace unos años la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica<sup>2</sup> (en adelante UTP) del colegio, un cargo que implica la organización pedagógica del establecimiento. Se tituló en 2008, y desde entonces trabaja en el mismo establecimiento. Desde que asumió la jefatura de la UTP sólo realiza clases de ciencias en un curso. Para Leticia, su aprendizaje a lo largo de su carrera le ha dado pistas sobre el manejo de tiempos y la organización de las secuencias de sus clases, así como también sobre el diseño de actividades pertinentes a los grupos que le tocan, la apropiación del currículo hasta quinto básico, lo que la desafió a buscar formas de enseñar ciencias para niños/as más pequeñas,

<sup>2</sup> En Chile, las escuelas cuentan en general con un cargo directivo aludido como jefatura de UTP, que se encarga de organizar, coordinar y supervisar el trabajo Técnico-Pedagógico de los distintos organismos en el establecimiento.

involucrándose más desde lo lúdico. Otro desafío profesional fue investigar sobre la enseñanza de ciencias con materiales básicos, sin laboratorios ni materiales especializados, dados los pocos recursos con los que contaba el establecimiento. Ha aprendido a realizar siempre asociaciones entre el contenido teórico de ciencias y actividades prácticas que motiven a sus estudiantes. Mediante una experiencia de aprendizaje sobre metáforas y corporalidad, adquirió consciencia respecto a cómo se mueve en la sala, cómo usa su cuerpo para explicar conceptos científicos. Cuenta que en la escuela se ha provocado revuelo porque ella cambió la disposición de la sala a fin de que sus estudiantes participen en grupos. Leticia está convencida de que de esta forma sus estudiantes pueden aprender mejor, pues colaboran y se ayudan cuando alguien no entiende algo, así como también les ayuda a desarrollar autodisciplina y autorregulación. Está dispuesta a innovar en su aula, entendiendo que es una forma de desarmar paradigmas y estructuras sobre cómo enseñar, probando nuevas ideas desde la necesidad de hacer cambios, desde el saber y desde el dominio del currículo.

#### 4.5. RESULTADOS INTEGRADOS

Hemos agrupado los significados que emergen en el estudio de las experiencias de estas cuatro profesoras en la comunidad de INA en dos categorías principales: la INA como una forma de aprendizaje de procesos reflexivos de la práctica, y como forma de aprendizaje que impacta en otros aspectos de la profesionalidad docente. La Tabla 2 resume las principales categorías de resultados emergentes.

*Tabla 2.* Temas emergentes como resultado del estudio del aprendizaje profesional resultante de la indagación narrativa de aula

<i>Tema emergente</i>	<i>Subtemas</i>
<b>Aprendizaje de procesos reflexivos de la práctica</b>	Auto-observación reflexiva de la práctica de aula.
	Prácticas colaborativas y visión transversal de la educación.
<b>Aprendizaje que impacta otros aspectos de la profesionalidad docente</b>	Cambios en las relaciones de trabajo en el contexto escolar
	Cambios en prácticas de aula para desafíos propios

##### 4.5.1. Aprendizaje de procesos reflexivos de la práctica

La elaboración de relatos en el marco de una comunidad de INA promueve procesos reflexivos de la práctica docente a dos niveles. El primero se produce al elaborar el relato del aula, es decir, en la relación de la persona con el texto que escribe. La escritura de relatos se experimenta como una auto observación de las prácticas y de la toma de decisiones en el aula. El segundo se produce en la comunidad de indagación, al compartir los relatos entre pares. Esto permite conocer otras perspectivas, experiencias y prácticas, lo que a su vez lleva a las profesoras a elaborar desafíos curriculares propios. Las profesoras valoran la retroalimentación que reciben de sus propios relatos y el sentido de comunidad que genera el reflexionar sobre la práctica entre pares.

### ***Aporte a la auto-observación reflexiva de las prácticas de aula***

Cuando empezaron con el proyecto de INA, las participantes no entendían mucho el sentido de la práctica indagatoria por medio de relatos. A diferencia de otras instancias de desarrollo profesional, en este grupo se hablaba y escribía de lo que cada una hacía en su sala de clases. El principio y el fin estaban en lo que ellas ya hacían. Por lo mismo, al comienzo, no fue fácil entender el por qué, o de qué manera el hacer este ejercicio era un aporte. Sin embargo, a medida que iban produciendo sus relatos, fueron notando que esta tarea se transformaba en un ejercicio reflexivo que las llevaba a revisar en detalle lo que había sucedido en la clase que estaban relatando, y que de esta revisión surgían aprendizajes. Belén, por ejemplo, señalaba:

*Cuando empezamos este proyecto, en un momento no entendíamos mucho donde apuntaba todo, ya sino más bien era tu práctica de día a día, y ahí fui como escribiendo, buscando ideas, cosas que se te ocurre en el día, y te das cuenta que al escribirla te vas ordenando (...) Ordenar mis ideas y yo creo que eso es lo principal porque vas... “por qué no hice esto, a lo mejor me hubiese resultado mejor”. O me acuerdo, “¡ah de veras que este día me pasó esto e hice esto!”, puede que sea la solución para el día a día que estoy viviendo (Belén, E2).*

En esta representación, Belén señala que, al elaborar relatos en el tiempo, comienza a incorporar la INA como una práctica de auto-observación de lo que sucede en el aula, que apoya su toma de decisiones pedagógicas. La cita refleja el aula como espacio dinámico en que constantemente se producen situaciones emergentes frente a las cuales se toman decisiones. Así, el relato es tanto un ejercicio descriptivo como de análisis, que -en sus palabras- le permite ordenar sus ideas. Esto, a su vez, le permite proyectar situaciones futuras y maneras de enfrentarlas, experimentando la indagación narrativa como una forma de aprendizaje profesional.

La elaboración de relatos muestra ser una tarea o dispositivo que produce la pausa reflexiva en la dinámica vida de la escuela, desarrollando la habilidad reflexiva. Las participantes señalan que los primeros relatos eran simples, con descripciones más generales, y que con el tiempo se fueron complejizando, enriqueciendo en detalles y profundizando en el análisis de las decisiones. Leticia señala:

*... desde el punto de vista profesional como de mi desarrollo docente al escribir me fui dando cuenta que iba tomando decisiones pedagógicas en el momento, por un lado. Segundo, que esas decisiones pedagógicas igual estaban asociadas a las necesidades de los estudiantes, porque muchas de esas decisiones que uno toma tienen que ver con lo que los chiquillos te van preguntando, o los intereses que surgen en el momento. Entonces, como que para eso me sirve, como para reflexionar en torno a lo que yo hago en la sala de clases, es como mirar para atrás y ver qué fue lo que pasó acá y poder tomar mejores decisiones a futuro, porque también dentro de ese relato uno puede identificar cosas que no resultan, y que uno logró tomar la mejor decisión en el momento, entonces también te sirve para hacer una reflexión a futuro a ver si lo hiciera de nuevo lo haría de esta forma o lo haría de esta otra (Leticia, E2).*



El realizar relatos de la práctica permite detenerse en detalles. Algunas profesoras mencionan que muchas veces se quedan con una idea general de la clase, sobre lo que funcionó y lo que no, pero no se detienen a mirar los detalles, como, por ejemplo, si hubo algún estudiante que no se involucró en una actividad y por qué no lo hizo. La escritura de los relatos les permite reconocer aprendizajes que suceden en la clase más allá de lo planificado inicialmente. Con frecuencia las clases no se desarrollan según la planificación, por situaciones impredecibles, o porque las actividades no tienen la respuesta que se esperaba. Más que interpretar la situación como que la clase “no resultó”, al hacer relatos las profesoras se permiten identificar sus aprendizajes logrados, que surgen de una nueva experiencia que nace en la clase.

*Incluso me ha servido para ayudarme yo misma, así como ¿Qué estás haciendo Belén?, como para decir “ah voy bien por aquí”, “o quizás no”, “a lo mejor estoy siendo muy flexible, a lo mejor estoy siendo muy académica”, como que me hace frenarme, me freno y me miro y eso lo hago al contar yo mi historia desde mi perspectiva a mis colegas (Belén, E1).*

*Eso es la narrativa, es darse cuenta de situaciones, porque uno lo hace después. Uno se va de la sala de clases y dice: “pasó esto, esto, esto”. A veces uno se queda con lo más grande, pero hay cosas pequeñitas que son súper importantes que estaban ahí, y que no se visualizan. Con los niños que no estaban atentos, con los que estaban haciendo otra cosa. Uno está como súper entusiasmado y se da cuenta que hay dos que están haciendo cualquier otra cosa que no tiene que ver con la clase. A veces uno no visualiza eso, sino que cuando lo revisas. A ver “¿en qué estaban ahí?” “¿Qué estaban haciendo?” Entonces, como eso, una revisión (Consuelo, E2).*

*Al final de cuentas como que el proceso de escritura a mí me ha permitido poder ir reconociendo que en la práctica docente o en la ejecución de una clase programada, a lo mejor yo evaluo que la clase no es buena o que es fome<sup>3</sup>, lo que no sirvió para nada porque no se acoge a lo que yo tenía planificado en el papel. Pero sí se logran aprendizajes a partir a lo mejor de una nueva experiencia que nace en la clase, pero eso me lo permite a mí el hecho de escribirlo, y comentarlo, y relatarlo y ahí encontrarle como incentivo a la clase (Leticia, E2).*

Para las profesoras, el ejercicio de producir un relato de la práctica implicó traer al presente lo que sucedió en la clase, disponiéndose como información para ser analizada, tanto individual como colaborativamente. Surgen preguntas sobre comprensión de las situaciones de aula, explicaciones sobre sus resultados y explicaciones sobre ellos, así como también las decisiones adoptadas frente a estas situaciones, y la ubicación de decisiones en escenarios futuros, imaginando caminos alternativos. El ejercicio, por tanto, es una práctica reflexiva, una auto-observación analítica de la práctica.

---

<sup>3</sup> Modismo chileno que significa “aburrido”.

### ***Aporte a las prácticas colaborativas y visión transversal de la educación***

Las profesoras valoran el espacio de la comunidad de INA, dado que en sus escuelas no siempre tienen el tiempo y las condiciones para conversar con colegas sobre sus experiencias en el aula. Tampoco parece ser una práctica habitual, ya sea porque falta de confianza o disposición entre colegas, o porque simplemente no es parte de la cultura profesional que habitan, en particular cuando las cosas no resultan como se espera. Las profesoras valoran la comunidad de INA porque permite recibir retroalimentación sobre la práctica, conocer la experiencia de otras profesoras, y construir una visión más transversal de la educación.

Al compartir relatos de aula, se genera la posibilidad de recibir retroalimentación sobre las prácticas, estrategias y decisiones tomadas en una clase en particular. Se abre el espacio para contar con la mirada de un par externo, que puede ayudar a evaluar colaborativamente la práctica. Las profesoras destacan que la elaboración del relato les llama a ser cuidadosas con la forma, con construir una historia con una descripción y secuencialidad que otras personas entiendan. Al compartir el relato, implícita o explícitamente, también se recibe una retroalimentación sobre la construcción del relato y sus habilidades para comunicar lo que pasa en el aula. La cita de Leticia da cuenta de estos aspectos:

*Desde el punto de vista profesional también una persona externa puede ayudarte a evaluar la práctica, también de una forma súper objetiva porque no fueron parte del proceso, no tienen idea de lo que yo quería lograr, entonces, ellos desde afuera pueden evidenciar si se está logrando. Como acá la línea en común es ciencias, todos entendemos lo que estamos trabajando, entonces es mucho más fácil, mucho más fácil que te puedan decir “oye Leticia, sabes que, mira, yo creo que en esta actividad por qué no te resultó, por esto y esto otro, porque la verdad... ah sí ya”. A lo mejor uno va innovando y va transformando esa actividad pedagógica que está relatando en algo mucho mejor, entonces uno siempre logra enriquecer ya sea el texto mismo o la práctica pedagógica (Leticia, E2).*

Los relatos de aula permiten también conocer experiencias pedagógicas de otras profesoras, posibilitando entender estrategias y prácticas de aula en contextos y niveles educativos diversos, sirviendo de inspiración para asumir desafíos curriculares propios. Hay, además, una puesta en común de los desafíos a los que se enfrentaron en la clase y cómo los enfrentaron, lo que amplía el análisis de la toma de decisiones propia, y lo sitúa en la comprensión de las decisiones de otras profesoras en el aula. Las citas reflejan esta interpretación:

*Es como refrescarse de ideas. En muchas ocasiones, muchas veces nos pasa que no hacemos cosas no porque queramos, sino porque de repente estamos súper bloqueados y no sabemos qué hacer. Entonces conocer otras realidades te permite a ti refrescarte, y decir, “ah, sí, esto mismo yo también lo puedo aplicar con los más grandes, aunque sean chiquititos lo podemos aplicar con los más grandes” (Leticia, E1).*

*Yo creo que lo primero es aprender de las experiencias de los profesores. Para mí es súper importante darme cuenta que no soy solo yo, de repente el ritmo del colegio*

*como tan rápido que buscas estrategias que resultó o no resultó, (...) y ahí con los chiquillos si hemos compartido experiencias (Belén, E1).*

*Nuevos aprendizajes. Para mí este evento de vida ha sido como el compartir, conocer el trabajo que hace la Belén, la Leticia, ellas igual, porque uno dice, es otra realidad, es otra vida (...) Es como macro, un contexto intercultural. Aprendizajes, nuevas experiencias (Consuelo, E1).*

La comunidad de INA posibilita a las profesoras una visión más “transversal” de la educación y una sensación de pérdida de aislamiento. Al encontrarse profesoras de distintos niveles educativos y distintas geografías compartiendo sus prácticas y experiencias, como expresaba Consuelo en su cita anterior, se produce esa visión transversal. En el trabajo de la comunidad de INA las profesoras se reconocen también en sus vivencias, que pueden ser compartidas aun cuando se desempeñen en contextos y niveles educativos distintos. Estas vivencias tienen que ver con la experiencia misma de ser profesora. Sienten que el tiempo nunca es suficiente, que las clases no salen siempre según lo planificado, y experimentan el vínculo entre la afectividad y el aprendizaje. Compartir estas experiencias de la profesión las reconforta, las hace sentirse “acompañadas”:

*Con ustedes yo tengo una mirada como a nivel de Chile, de aquí de allá y de otras regiones, porque es una mirada como transversal, total, de mi nivel hasta cuarto medio, y en el caso tuyo, universitaria [refiriéndose a la persona que entrevista y que es parte del proyecto]. Una conversación que pasa toda la vida de un niño (Romina, E1).*

*Entonces, llegar a un lado donde varios profes que están con la misma mirada que tú es como reconfortante, es como un poquito de cariñito y ver que no estás haciendo las cosas tan mal, y que no eres la única porque de repente nuestra profesión es tan aislada (Belén, E2).*

*Yo creo que me pasa, que siempre creo que estoy al debe con los estudiantes, que siempre pude haber hecho otra cosa, que las situaciones que tengo con los estudiantes y apoderados, que no son sólo mías, sino que además les pasan a otras colegas, en otros contextos y en otros lugares que no son tan cerca del mío. El sentimiento que yo tengo que siempre es poco, le pasa igual a otras profesoras (...) Me siento como no tan bicho raro (Consuelo, E2).*

*Desde el otro punto de vista tiene que ver un poco con las emociones y las malas emociones, sentir que una no está sola en el proceso. No es a uno el que le pasan ciertas cosas, sino que todos a lo largo de Chile. Ponte tú, en este caso, porque somos de distintos lados, nos pasan las mismas situaciones con distintos estudiantes y en distintos contextos. Pero nos pasan las mismas cosas, tenemos las mismas problemáticas, las mismas necesidades, las mismas inquietudes. Entonces, uno como que se siente acompañado (Leticia, E2).*

Lo registrado en estos casos da cuenta de que la comunidad de INA posibilita prácticas reflexivas, de retroalimentación profesional, de motivación para el abordaje de otras

situaciones curriculares a nivel situado, y de colaboración en el reconocimiento de la actividad propia y pérdida de aislamiento. La elaboración de relatos de la práctica y lo que les rodea es así una actividad comunitaria que contribuye a elaborar una visión transversal de la educación y sus contextos.

#### *4.5.2. Aprendizaje que impacta en otros aspectos de la profesionalidad docente*

El quehacer de la INA pareciera tener implicancias en ámbitos de la profesionalidad docente que van más allá del aprendizaje individual. Las profesoras reportan dos ámbitos de impacto de su trabajo con narrativas en su labor profesional: cambios en las relaciones de trabajo en el contexto escolar y cambios en sus prácticas de aula.

#### ***Cambios en las relaciones de trabajo en el contexto escolar***

Las profesoras apuntan que la experiencia de participación en la comunidad de INA ha cambiado sus formas de relacionarse con sus colegas en su escuela/comunidad educativa. El cambio se produce desde la disposición a compartir lo que sucede dentro de la sala de clases, hablar de las experiencias en el aula, las prácticas pedagógicas, los modos de respuesta de los y las estudiantes a las actividades que proponen, y de compartir aquello que les resulta y lo que no. Esta apertura al diálogo desde las experiencias pedagógicas y desde las emociones y afectos que movilizan el trabajo docente, tienen como consecuencia un abordaje de relaciones más empáticas y cercanas, mejorando el clima laboral en la escuela y posibilitando iniciativas de colaboración y articulación.

Tal como se señalaba, las profesoras perciben que la profesión docente tiende a ser solitaria. Los tiempos de la escuela son demandantes, y los espacios de trabajo colaborativo y articulación son escasos, siendo especialmente crítico en las escuelas multigrado donde casi todo su tiempo es dentro del aula. La falta de tiempo da pie a una cultura de trabajo que no se basa en compartir experiencias de aula, sino más bien se percibe una disposición reservada respecto de lo que pasa en la sala de clases. Las profesoras han modificado estas disposiciones al introducir ellas mismas la práctica de compartir sus experiencias siguiendo el formato del relato. Al hacerlo, declaran una mayor apertura en sus colegas, volcando el diálogo hacia conversaciones pedagógicas y eso, a su vez, ha permitido articulación y trabajo colaborativo, por ejemplo, diseñando actividades conjuntas para abordar múltiples objetivos pedagógicos, o motivando a otras y otros colegas a innovar. Las siguientes citas refieren a este tema:

*... Una mejor relación entre nosotros igual, como profesores. Porque me pasaba que de repente sentí que a los profesores no les gustaba que uno viera cómo trabajaban, o que el colega pensaba que si tú ibas, o querías compartir su clase, era como que le ibas a criticar, una cosa así. Entonces nos damos cuenta que no, que uno tiene que ser receptivo igual. Que otra persona te diga ‘¿te parece si lo hacemos así?’ El trabajo en conjunto y la crítica igual en conjunto. ‘Qué pudimos haber mejorado, qué pudo haber salido bien, mal, dónde lo podría hacer mejor’ (Consuelo, E2).*

*Y también el hecho de hacer relatos es muy motivador, por último prenderle la ampollita a esa educadora en realizar actividades indagatorias, es eso. Es decir eso lo que yo a través del relato pretendo (Romina, E2).*

Como se muestra, el relato sirve como formato para contar experiencias de aula que potencialmente inspiran a otros/as docentes, no solo aquellas que participan en la comunidad de indagación narrativa de aula, sino que también en quienes comparten los contextos profesionales de las participantes de la comunidad.

Un ejemplo adicional de cómo este trabajo con INA informa y modifica las relaciones de trabajo en el contexto escolar lo otorga Leticia, quien tiene un rol de liderazgo pedagógico en su establecimiento como jefa de la UTP. Ella explica que su trabajo de reflexión pedagógica, en el marco de la elaboración de relatos de aula, le ha servido para guiar a los y las docentes hacia la reflexión sobre sus prácticas, que para ella es su “misión” como jefa de la UTP de la escuela.

*Lo que pasa es que, como yo estoy en doble rol dentro del colegio, jefa de UTP y profesora, también a mí el tema de yo reflexionar en torno a mi práctica, a mí me ayudado, porque eso me ha enseñado a cómo ir guiando a los profesores, para que reflexionen sobre sus prácticas, y a lo mejor las preguntas que tengo que hacerles. Mi experiencia de escribir el relato me ha ayudado como a afinar esa parte que me toca a mí dentro de mi rol de jefa de UTP, que es orientar a los profesores (...) yo creo que todos hacemos ese proceso de reflexivo y yo también me lo he propuesto como una especie de misión. Mi misión como jefa de UTP también es llevar a mis colegas a la reflexión de su práctica pedagógica (Leticia, E2).*

### ***Cambios en las prácticas de aula y desafíos propios***

Otro aspecto de la profesionalidad docente que emerge es que la INA genera un proceso reflexivo que ha movilizado cambios en prácticas de aula. Las profesoras reportan aprendizajes respecto de sus propias prácticas al observarlas a través de sus relatos y desde la retroalimentación que reciben de la CAD, lo que les permite analizar sus decisiones curriculares y eventualmente tomar otras formas de abordar una clase, actividad o situación de aula. Por otra parte, se reafirma que los relatos y experiencias compartidas por sus pares sirven de inspiración y desafío para sus planificaciones de clases. Las siguientes citas ilustran estos cambios:

*Entonces, yo creo que a mí lo que me ha ayudado el tema del relato es a ser consciente de las decisiones pedagógicas que yo tomo. Ser consciente desde el proceso uno, que es pensar la clase, hasta después las decisiones pedagógicas que se toman dentro de la sala de clases. Yo creo que eso me ha ayudado a intencionar más mis decisiones pedagógicas, y que no sean solo azarosas porque ocurre algo, porque son improvisadas. Que generalmente uno las toma por improvisación porque algo pasó en la clase y tienes que tomar una decisión en ese momento. Entonces me ha servido como eso, para ser consciente de que todos los minutos que estoy desde que preparo la clase hasta que termino mi clase ya con mis estudiantes, estoy tomando decisiones pedagógicas (Leticia, E2).*

*Al haberlo reflexionado, la próxima vez, intencionarlo, y luego a cambiar el espacio y también a ocupar otros materiales. Porque siempre lo habíamos hecho con vaso plástico. Un año los hice con vasos de 'plumavit' pero en la plumavit no se siente la*

*vibración porque es aislante. Ensayo y error pues. Y este último año me quedo con el del envase de yogurt. Era económico, no tuve que comprar vasos, todos trajeron su vaso, y logré el objetivo: la vibración del sonido. Entonces el narrarse uno, y escucharse, el escribir como ocurrió, después hace que uno adquiera aprendizaje (Romina, E2).*

*Como que yo acudo a mi banco de experiencias. Frente a una situación “x” trato de ver, “hice esto en esta situación, puede ser que no resulte así”. Yo creo que uno va sumando como experiencia puedo decir, no sé, “la Leticia me contó esto, puede ser que me resulte a mí también, hicieron esto otro con los chiquillos en el Sur, voy a ver”, tratar de, no sé, de llevarlos a una salida y ver cómo lo hace por ejemplo Consuelo (Belén, E2).*

Como muestran las citas, las experiencias narradas mediante relatos y su conversación en la comunidad de INA han implicado un análisis de decisiones, pero también una inspiración para sus propios desafíos de la práctica docente. La diversidad de contextos y de situaciones de trabajo es valorada en cuanto permite reflexionar sobre decisiones propias, en base a relatos y experiencias realizadas en otros lugares y/o niveles educativos, como bien ilustra la cita de Belén: el “banco de experiencias” se amplía como consecuencia de su participación en la comunidad de INA.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados planteados permiten proponer una discusión sobre las posibilidades de la indagación narrativa del aula, y el desarrollo profesional docente.

La indagación narrativa del aula (INA) otorga un marco que permite organizar una comunidad de aprendizaje docente, proponiendo un dispositivo de trabajo: la elaboración colaborativa de relatos de la práctica. Esta comunidad está fundamentada en la propuesta metodológica de INA (Salinas *et al.*, 2017), y planifica una colaboración desde dos direcciones. Por un lado, el equipo académico realiza registros de la práctica en terreno, incluyendo, en este caso, registro audiovisual de instancias de aula y las reflexiones asociadas de las profesoras. Por otro lado, la escritura de relatos de esa práctica -con los datos de registro dispuestos para la indagación personal de cada profesora- y la apertura a compartirlos en la comunidad constituyen otro espacio de colaboración. Las profesoras dan cuenta que el dispositivo funciona en dos niveles de operación: en la relación de producción del relato consigo mismas, y la producción del relato en colaboración. Los significados que se discuten reflejan estos niveles. La elaboración del relato establece una pausa reflexiva sobre la dinámica vida escolar, y -a lo largo del tiempo en la comunidad- permite la indagación de la propia práctica, con particular foco en la comprensión de las decisiones pedagógicas.

La investigación también da cuenta de una progresión en la “habilidad” de construir relatos. Pasa de ser una práctica inicialmente incomprendida, con relatos simples que se van enriqueciendo en detalles, descripciones, y elementos que permiten ampliar la comprensión. Esto puede atribuirse a la idea de que la INA requiere un proceso de colectivización. Es decir, la elaboración de relatos parece generar significados más elaborados sobre el aprendizaje y reflexión docente en la medida que estos relatos no sólo



se producen, sino que se comparten para contar y re-contar (Suárez y Ochoa, 2005; Suárez, 2011). Al impactar también en la propia creación de desafíos curriculares, la indagación narrativa de aula, como dispositivo metodológico, permite la disposición a la innovación pedagógica, lo que es corroborado por lo que señalan las profesoras en este estudio. La aproximación de la INA tiene así un componente que es consistente con las visiones sobre el desarrollo profesional docente que fortalecen la creación de comunidades profesionales o comunidades de indagación de la práctica (Cochran-Smith y Lytle, 1999, 2009; Suárez y Ochoa, 2005; González-Weil *et al.*, 2014; Vangrieken *et al.*, 2017).

Respecto al desarrollo profesional docente, los relatos producidos en la INA no son solo un ejercicio descriptivo, sino que instrumentos analíticos que contribuyen a la profesionalidad docente. Estos relatos están guiados por un sentido reconocimiento de los significados y lenguajes profesionales, que se negocian en la comunidad y permiten elaborarlos y re-elaborarlos. Este trabajo apunta a que la INA tiene potencial para fortalecer procesos de aprendizaje docente. Reportamos algunos elementos clave, como la elaboración de estrategias reflexivas, de innovaciones, y de cambio en relaciones profesionales e impacto en las prácticas, en línea con la perspectiva social del aprendizaje (Wenger, 1998). La INA es consistente con la idea que señala recientemente Lefstein *et al.* (2020) respecto de crear situaciones de desarrollo profesional docente en que las conversaciones cotidianas e informales que ocurren en los contextos escolares permitan que profesoras y profesores aprendan entre ellos sobre los significados del ser docente y de llevar a cabo sus tareas profesionales, o lo que se ha llamado “habla pedagógicamente productiva”.

Además de esta dimensión del desarrollo profesional, la INA -con los componentes de reconocimiento a la experiencia y agencia docente, construcción de una comunidad docente, elaboración y co-elaboración de relatos de la práctica- proyecta una conexión entre la reflexividad docente y la investigación en educación. Podría permitir espacios de desarrollo profesional en la movilización más efectiva del vínculo entre investigación y práctica, dado que no las separa y enfatiza el rol docente-investigador(a) de su práctica. Dimmock (2016) propone el concepto unificador de una “escuela involucrada en investigación” como forma de elaborar el vínculo entre investigación y práctica. Los elementos de respuesta que implican este concepto son el involucramiento de parte de todos los miembros de las comunidades (profesores y directivos) en investigación, la creación de redes de escuelas como comunidades de aprendizaje profesional, y la adopción de metodologías funcionales para involucrarse en trabajos de investigación.

Una evidente limitación del estudio tiene que ver con su alcance. Al ser un estudio múltiple de casos vinculado a una intervención específica, no es un estudio que tenga un poder explicativo sobre un fenómeno generalizado de aprendizaje docente. Al mismo tiempo, el estudio no aborda otros elementos clave que caen dentro de las posibilidades de investigación sobre el aprendizaje docente en comunidades de práctica. Por ejemplo, no incorpora la discusión sobre el cambio en la identidad docente que puede emerger desde la actividad de la comunidad (Wenger, 1998). Aun con esas limitaciones, este trabajo tiene el potencial de sostener herramientas de desarrollo profesional que incorporen perspectivas narrativas del quehacer docente en estructuras del tipo comunidad de aprendizaje docente. Como lo muestran los casos, esta perspectiva, junto con otras, permite elaborar una reflexión sobre la práctica de aula, al tiempo que promueve, en ese tránsito reflexivo, cambios en prácticas que pueden ser juzgados como beneficiosos para el aprendizaje profesional. Esta potencialidad es también aplicable a instancias de formación inicial docente.



Concluimos que la conformación de una comunidad de aprendizaje docente guiada por una INA ha generado significados para las profesoras participantes que podemos asociar a aprendizajes profesionales. Estos significados pueden entenderse desde dos categorías principales: un aprendizaje sobre la reflexión de la propia práctica y un aprendizaje sobre otros aspectos de la profesionalidad docente. La reflexión sobre la práctica se relaciona con la posibilidad de auto-observarse reflexivamente, mediante la elaboración de un relato que se basa en una experiencia registrada interna y externamente y a la cual se puede hacer referencia. Esta reflexión es reforzada al compartir los relatos, colaborando en la reflexión, generando imágenes compartidas sobre la actividad profesional, evitando el aislamiento de la tarea educativa, y contribuyendo a tener una visión general de la educación. En los otros aspectos de la profesionalidad, se destacan los cambios que emergen en las relaciones del contexto escolar, que las profesoras declaran como resultado de haber colaborado en la comunidad de INA. Estas relaciones fundamentalmente se dan entre colegas, y la práctica de relatar en la comunidad de INA permite a las profesoras plantearse como promotoras de conversaciones pedagógicas y como guías para la reflexión pedagógica. Por último, el aspecto de la profesionalidad que dice relación con las prácticas de aula también se ve impactado, pues las profesoras declaran contar con una herramienta para reflexionar sobre sus decisiones y elaborar cursos de acción distintos, pero también para nutrirse de otros repertorios de acción a propósito de compartir en una comunidad que expresa una diversidad de contextos y niveles educativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arévalo, A., Fernández, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M. y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 223-242. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500013>
- Arévalo, A., Nuñez, M. y Lepe, Y. (2016). De la vivencia a la experiencia: Los relatos docentes y los saberes que encierran. En Consuelo Hayden (Ed.) *Saberes de la Experiencia: Relatos pedagógicos de docentes de Chile* (pp. 183–211). Colegio de Profesores de Chile A. G.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* 14, 9-40. <http://dx.doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>
- Canales, M. (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social*. Lom Ediciones.
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12+18. <https://doi.org/10.3102/0013189X022001005>
- \_\_\_\_\_. (1994). Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 26(3), 235–252. <https://doi.org/10.1080/0022027940260301>
- Carter, K. y Doyle, W. (1995). Preconceptions in Learning to Teach. *The Educational Forum*, 59(2), 186–195.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press, Inc.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.

- Coenders, F. y Verhoef, N. (2018). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 217-230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430050>
- Contreras, J. (Ed.) (2019). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3)
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Dimmock, C. (2016). Conceptualising the research–practice–professional development nexus: mobilising schools as ‘research-engaged’ professional learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), 36–53. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.963884>
- Doyle, W. y Carter, K. (2003). Narrative and Learning to Teach: Implications for Teacher Education Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 129–137.
- Doyle, W. (1977a). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51–55.
- \_\_\_\_\_. (1977b). The Practicality Ethic in Teacher Decision Making. *Interchange*, 8(3), 1–12. <http://doi.org/10.1007/BF01189290>
- \_\_\_\_\_. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. En *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97–125). Lawrence Erlbaum.
- Geelan, D. (2007). Songs of Innocence and of Experience: Impressionist Tales and Secret Stories of Life in Classrooms. En P. C. Taylor & J. Wallace (Eds.), *Contemporary Qualitative Research: Exemplars for Science and Mathematics Educators* (pp. 139–148). Springer.
- González-Weil, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., Pérez, J. y Santana, J. (2014). Principios de Desarrollo Profesional Docente contruidos por y para Profesores de Ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios Pedagógicos*, XL(Número Especial 1), 105–126.
- Goodson, I. (2003a). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733–758.
- \_\_\_\_\_. (2003b). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Open University Press.
- Jimenez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to its Methodology*. Sage.
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D. & Segal, A. (2020). Relocating Research on Teacher Learning: Toward Pedagogically Productive Talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360-368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Lee, L. H. J. y Seng Chee Tan, S. C. (2020). Teacher learning in Lesson Study: Affordances, disturbances, contradictions, and implications. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102986. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102986>
- Lieberman, A. y Mace, D. (2009) The role of ‘accomplished teachers’ in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 459-470. <https://doi.org/10.1080/13540600903057237>
- Little, J., Gearhart, M., Curry, M. & Kafka, J. (2003). Looking at Student Work For Teacher Learning, Teacher Community, and School Reform. *Phi Delta Kappan*, 85(3). 184-192. <https://doi.org/10.1177/003172170308500305>
- Márquez, M. J., Padua, D. & Prados, E. (2017). Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos en la práctica. En S. Redón & J. F. Angulo (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 133–148). Miño y Dávila Editores.
- Measor, L. (1997). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. En S. J. Ball e I. Goodson (Eds.), *Teachers’ lives and careers*. Routledge.
- NAP, National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2015). *Science Teachers’ Learning: Enhancing Opportunities, Creating Supportive Contexts*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21836>

- Núñez, M. (2015). ¡Profesores, a escribir! Pero... ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos. *Revista Docencia*, 55, 62–71.
- Quiles-Fernandez, E., Orozco, S. (2019). Atender a Las Tensiones Educativas en la Formación Inicial del Profesorado: La Indagación Narrativa como Práctica Pedagógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 105-120.
- Redón, S. y Angulo, F. (2017). El estudio de caso. En S. Redón y F. Angulo (Eds.) *Investigación cualitativa en Educación* (pp. 67-82). Miño y Dávila Editores.
- Roth, W.-M. & Jornet, A. (2014). Toward a Theory of Experience. *Science Education*, 98(1), 106–126. <http://doi.org/10.1002/sce.21085>
- Salinas, I., González, N. y Fernández, L. (2017). *Indagación Narrativa de Aula: Casos de innovación en educación científica*. Escaparate.
- Suárez, D. H. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista Del IIICE*, 30, 17–30. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina), Organización de los Estados Iberoamericanos - Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. y Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Communities of Practice. A brief introduction*. <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>



INVESTIGACIONES

## Reflexiones sobre la labor docente basada en el Régimen Especial de Derecho Administrativo (REDA)<sup>1</sup>

Reflections on teaching work based  
on the Special Regime of Administrative Law (REDA)

*Andrêza Renata do-Nascimento-Melo<sup>a</sup>*  
*Raimunda Aurea Dias-de-Souza<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Programa de Posgrado en Formación Docente Petrolina (PPGFPPPI)  
Universidad de Pernambuco - Campus Petrolina, Brasil.  
andreza.nmelo@upe.br, aurea.souza@upe.br

### RESUMEN

Es en la relación entre enseñanza y aprendizaje donde se materializa la labor docente como ser social y trabajador. En este sentido, este artículo pretende reflexionar sobre el trabajo docente desde el Régimen Especial de Derecho Administrativo (REDA) en el estado de Bahía, especialmente en el municipio de Juazeiro vinculado al Núcleo Territorial de Educación (NTE)-10. Como ruta metodológica se cubrió: a) la organización de una búsqueda bibliográfica; b) el análisis de documentos como las leyes que guían y regulan el funcionamiento de la REDA en Bahía, los edictos de los procesos de selección y la programación escolar; c) la investigación de campo realizada con los profesores contratados entre los años 2016 y 2020 y la recogida de datos para el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados. Así, los resultados apuntan a la precariedad del trabajo del profesor gestionado por REDA, aunque la función docente esté dotada de significados.

*Palabras clave:* profesor, educación, Estado, precarización, trabajo.

### ABSTRACT

It is in the relationship between teaching and learning that the teaching work materializes as a social and worker being. In this sense, this article has the purpose of reflecting the teaching work from the Special Regime of Administrative Law (REDA) in the state of Bahia, especially in the municipality of Juazeiro, linked to the Territorial Center of Education (NTE)-10. The methodological path was as follows: a) organization of a bibliographic research; b) analysis of documents such as legislation that guide and regulate the operation of REDA in Bahia, notices of selection processes and school programming; c) field research conducted with teachers hired between 2016 and 2020 and data collection for qualitative and quantitative analysis of results. Thus, the results pointed to the precariousness of the work of the teacher managed by the REDA, even though the teaching function is endorsed with meanings.

*Keywords:* Teacher, education, State, precariousness, work.

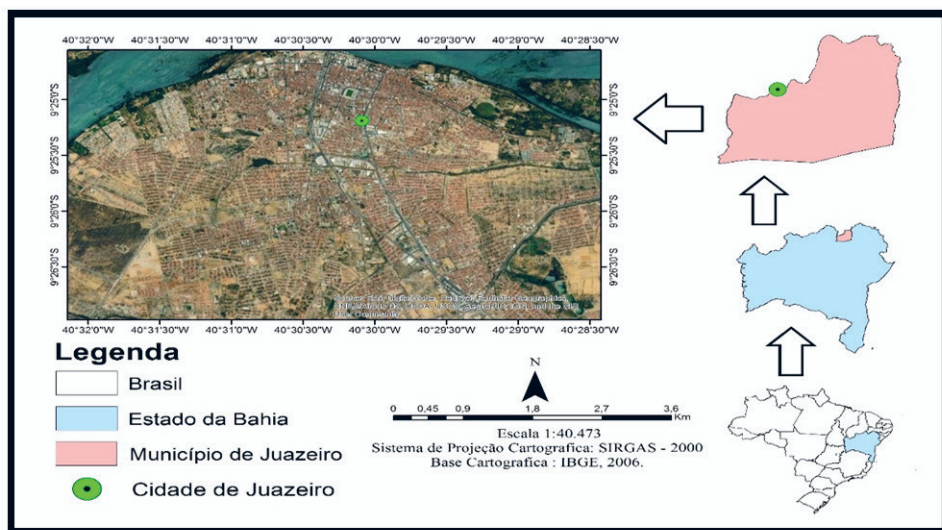
---

<sup>1</sup> Investigación desarrollada en el Programa de Postgrado de Formación Docente y Práctica Interdisciplinaria (PPGFPPPI) - UPE / Petrolina.

## 1. INTRODUCCIÓN

Ser profesor en Brasil es un reto. Más allá de su papel esencial en los procesos educativos, la función docente está llena de cuestiones sociales y políticas en el sentido de que el ejercicio de la profesión no sólo está vinculado al proceso de enseñanza/aprendizaje sino, sobre todo, a la clase que vive de su trabajo, que como hombres y mujeres necesitan reproducirse. Es dentro de esta perspectiva que estudiamos el Régimen Especial de Derecho Administrativo (REDA), instalado en Bahía en 1992 y que desde entonces ha sido el medio más utilizado para la contratación temporal de profesores en el estado. Según la Secretaría de Educación, SEC/BA, en 2020 Bahía tenía 1.064 (mil sesenta y cuatro) escuelas estatales, distribuidas en 337 (trescientos treinta y siete) municipios. Con 7.327 (siete mil trescientos veintisiete) profesores trabajando en REDA. La investigación se desarrolló en el Núcleo Territorial de Educación NTE-10, responsable por 54 (cincuenta y cuatro) escuelas ubicadas en los 10 municipios del Territorio de Identidad del Sertão do São Francisco, que son: Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho y Uauá.

Para comprender mejor esta realidad en cuanto a la precariedad del trabajo docente, la sección geográfica elegida fue la ciudad de Juazeiro - BA (Mapa 1), especialmente con los docentes vinculados al Centro Territorial de Educación - NTE -10 que cuenta con 112 (ciento doce) docentes en REDA, siendo 81 (ochenta y un) docentes en el área urbana y 31 (treinta y uno) en el área rural.



MAPA 1- Ubicación del Municipio de Juazeiro

Elaboración: LOPES, J. C. L. 2020.

Esta investigación estuvo guiada por el siguiente problema: ¿Cuál es la importancia de que el Estado de las relaciones laborales en el magisterio se constituya a través del

Régimen Especial de Derecho Administrativo (REDA)? Así, el objetivo fue reflexionar sobre el trabajo docente desde el Régimen Especial de Derecho Administrativo (REDA) en el estado de Bahía, especialmente en el municipio de Juazeiro vinculado al Núcleo Territorial de Educación (NTE)-10.

La necesidad de discutir el problema propuesto y alcanzar los objetivos deseados, llevó a una reflexión crítica sobre el trabajo docente por el Régimen Especial de Derecho Administrativo (REDA) basada en el método del materialismo histórico dialéctico, en el que no es posible entender los contratos temporales en la enseñanza sin tomar como punto de partida la totalidad de las relaciones, es decir, la clase constituyente que vive del trabajo.

Así, el análisis del trabajo docente, basado en las contradicciones entre el Estado y los profesores explotados por medio de la dialéctica, evidenció el constante movimiento entre la realización de ser profesor y la desrealización promovida por dicha contratación.

Para hacer posible esta investigación, se trazaron los siguientes procedimientos metodológicos: Pesquisa y análisis bibliográfico - ocurridos a lo largo del período de investigación, con el fin de buscar la consistencia teórica a sus referencias básicas en autores: Sobre la educación y la relación con el trabajo: Santos, Jiménez & Gonçalves (2017) Santos Neto (2014); Antunes (2018); sobre el Régimen Especial del Derecho Administrativo: Silva Júnior y Oliveira (2018).

El análisis documental: Constitución Federal (1988) y las leyes que orientan y regulan el funcionamiento de la REDA en la Bahía, como el Decreto Estatal n° 11.571 de 3 de junio de 2009; Ley n° 6.677/94; Ley 6.403 de 20 de mayo de 1992; Edictos n° 04/2013; N°001/2015 -SEC/SUDEPE; SEC/SUDEPE n° 005/2017; SEC/SUDEPE n° 08/2019.

La investigación de campo se basó en el análisis cualitativo/cuantitativo a través de: a) la aplicación de cuestionarios con los sujetos directamente involucrados en la investigación - Régimen Especial de Derecho Administrativo (REDA) con 23 (veintitrés) profesores, siendo que 35 (treinta y cinco) cuestionarios fueron enviados por correo electrónico; b) la recolección de datos estadísticos fue fundamental para la investigación. Para esto, se estableció el corte de tiempo de 2016 a 2020, llevando en cuenta que los docentes contratados por REDA permanecen alrededor de cuatro años. En la actualidad, todavía hay quienes entraron en el periodo abarcado. La investigación se llevó a cabo en 16 (dieciséis) escuelas de la zona urbana, en los períodos de junio a septiembre de 2020, utilizando diversos mecanismos para llegar a los profesores ya que las escuelas están sin clases debido a la pandemia de COVID-19.

Esta investigación, aunque finalizada, señala la comprensión del conocimiento como un proceso en la relación directa entre la realidad y la teoría. En este sentido, “[...] la acción docente se entiende como una práctica social. Práctica que se construye en la vida cotidiana de los sujetos implicados en ella y que, por tanto, se constituyen como seres humanos” (Caldeira & Zaidan, 2013, p. 19).

## 2. EL PAPEL DEL ESTADO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN

El término Estado deriva del latín y significa firme para referirse a una organización política y social permanente. Santo, Jiménez y Gonçalves (2017) defienden la idea de que, dependiendo del fundamento teórico, la concepción, su función, constitución y objetivos pueden ser totalmente modificados. Los autores citan la definición de los contractualistas



que defienden la idea del Estado basada en el contrato social, en el que se produce el paso del estado de naturaleza, donde reinaba el desorden y los conflictos, a la sociedad civil-política, con leyes y reglas formalizadas, hasta llegar al modelo que vivimos hoy.

El pensador Maquiavelo, en el siglo XVI, definió el Estado y sus funciones. En *El Príncipe*, Maquiavelo retrata las cuestiones relacionadas con la conquista del poder y su mantenimiento mediante todo tipo de manipulaciones.

Según Gonçalves (2010), en *El Príncipe*, Maquiavelo afirma que no hay posibilidad de organización humana sin una firme égida centralizadora, correspondiendo al gobernante, a través de la razón de Estado, garantizar, sobre todo, la seguridad del propio Estado, incluso utilizando, para este control, los monopolios estatales como la fuerza física, los impuestos y las leyes. Maquiavelo retrata las cuestiones relacionadas con la conquista del poder y su mantenimiento mediante todo tipo de manipulaciones, y aconseja a los gobernantes sobre los medios para conquistar y controlar la sociedad.

En este concepto, el argumento del interés del Estado actúa con la justificación de reprimir intereses particulares (como los intereses de clase, los intereses religiosos, etc.); para la conservación y seguridad del Estado y de su líder, nada puede ser prohibido. Tal doctrina llevó a los teóricos, desde el siglo XVI, a despojar a las aplicaciones políticas de cualquier carga que pudiera obstaculizarlas; los códigos morales o éticos, por ejemplo, no deben constituir, en modo alguno, obstáculos a las acciones practicadas con vistas a lo mejor para el Estado (Gonçalves, 2010, p. 4).

Del análisis del autor se comprende que, para asegurar el mantenimiento del poder, el gobernante debe utilizar todos los artificios, teniendo como objetivo los intereses políticos y la seguridad de su Estado. Entendido como una organización política que busca sus propios intereses, siendo el agente central para el funcionamiento de la sociedad, el Estado es un verdadero instrumento de dominación de clase, siendo así una forma independiente, que surge de la contradicción entre el interés del individuo y el de la comunidad.

Así, el Estado no es en absoluto un poder impuesto a la sociedad desde fuera; tampoco es la “realidad de la idea moral”, ni “la imagen y la realidad de la razón”, como afirma Hegel. Es ante todo un producto de la sociedad cuando ha alcanzado cierto grado de desarrollo; es la confesión de que esta sociedad se ha enredado en una contradicción irremediable consigo misma y está dividida por antagonismos irreconciliables que no puede conjurar. Pero para que estos antagonismos, esta clase con intereses económicos en colisión, no devoren y consuman a la sociedad en una lucha estéril, se hace necesario un poder aparentemente situado por encima de la sociedad, llamado a amortiguar el choque, y este poder, nacido de la sociedad, pero situado sobre ella y cada vez más distante, es el Estado (Engels 2009, p. 157).

Se infiere del pensamiento del autor que el Estado nunca podrá representar los intereses de la sociedad, precisamente porque defiende diferentes posiciones, pero actúa de forma enmascarada, mostrando que actúa por el interés común, siendo este el punto donde reside su contradicción, cuando transforma, ideológicamente, los intereses de las clases en interés general, que es ilusorio, “Así como el trabajador, a través del trabajo, crea el capital como instrumento para su propia dominación, el ser humano crea, en forma de Estado, un instrumento para su propia dominación” (Harvey, 2005, p. 80).

Para Engels (2009), el Estado nace de la necesidad de contener el antagonismo de clases, en medio de su conflicto, siendo, por regla general, el Estado de la capa más poderosa, del grupo económicamente dominante, de los que, a través de él, se convierten

también en clase políticamente dominante y adquieren nuevos medios para la represión y explotación de la clase oprimida.

Así entendemos que el Estado moderno es el agente central para el funcionamiento de la sociedad capitalista, ya que realiza tareas básicas de apoyo al modo de producción capitalista, siendo el instrumento para la explotación del trabajo asalariado.

Desde esta perspectiva, el Estado, la política y el capital no tienen un fin en sí mismos, ni han nacido de una determinación trascendental. Son producciones humanas y representan intereses no de la totalidad, sino de los grupos que poseen los medios de producción (Santo, Jimenez y Gonçalves, 2017, p. 59).

En los más diversos modelos de sociedad, desde los primitivos hasta la sociedad actual, es posible identificar la figura del Estado, que, desde su origen, sirve a los intereses de los grupos dominantes, ya que controla y reprime a determinadas clases en beneficio de otras. El Estado surge en las sociedades, en la asociación de la propiedad de la tierra, la división del trabajo, el intercambio de bienes, el desarrollo del sistema monetario y la necesidad de garantizar privilegios a determinados grupos.

En el Estado democrático, en el que se inserta la sociedad actual, se experimenta una igualdad ilusoria, que está prevista por el ordenamiento jurídico vigente, en la expresión “todos son iguales ante la ley”. Sin embargo, lejos de eliminar las diferencias, crea y defiende las distinciones entre clases.

Según Harvey (2005), la democracia burguesa sólo sobrevive con el consentimiento de la mayoría de los gobernados; al mismo tiempo tiene que expresar el interés distintivo de la clase dominante. Esta contradicción sólo se resuelve si el Estado se compromete activamente a obtener el consentimiento de las clases subalternas. La ideología proporciona un importante canal y el poder del Estado se utiliza en consecuencia para influir en la educación y controlar directa o indirectamente el curso de las ideas e informaciones.

El Estado es una entidad creada por la sociedad para supervisar el funcionamiento diario de la vida social; está al servicio de la clase dominante para mantener su dominio. Hay una necesidad objetiva de esta organización de vigilancia, una necesidad muy vinculada al grado de pobreza, al grado de conflicto social que existe en la sociedad. Generalmente e históricamente, el ejercicio de las funciones del Estado está estrechamente vinculado a la existencia de conflictos sociales. A su vez, estos conflictos sociales están íntimamente ligados a la existencia de una cierta escasez de bienes materiales, de recursos, de medios necesarios para la satisfacción de las necesidades humanas (Mandel, 1977, p. 11).

En este contexto, la educación forma parte del conjunto de actividades sociales indispensables para la reproducción del capital. Según Santo, Jiménez y Gonçalves (2017), la educación de los hijos de la clase obrera no se produjo con el objetivo de proporcionar elevación intelectual. Existía la gratuidad y la obligación de la educación escolar con el propósito real de preparar mano de obra activa, con conocimientos y habilidades necesarias para ser explotada, porque el trabajador necesita una educación elemental.

Según Santos Neto (2014), la educación para el proletariado surgió para cumplir ciertos propósitos. El autor indica que la educación pública y gratuita sólo se produce después de la Revolución Industrial en 1789. Antes, la educación de la clase dominada sólo se producía en raros episodios, como en Roma, cuando los esclavos realizaban actividades educativas, debido a la dominación militar sobre los griegos. E incluso en la esclavitud brasileña, era posible encontrar esclavos procedentes de la corte africana, que dominaban la lectura y la escritura, lo que refuerza la idea de que la educación era un privilegio de

las clases dirigentes. El largo desarrollo de la historia de las sociedades de clase estuvo marcado por la constitución de una educación (formal e informal) claramente constituida para servir a la reproducción de los intereses de las clases dominantes.

Este es el momento en que la educación adquiere importancia dentro de la lógica capitalista. Ofrece una instrucción mínima para que los trabajadores sigan las evoluciones tecnológicas y se adapten a las exigencias del mercado, con el fin de fomentar el beneficio. La burguesía reconoce la necesidad de instruir al trabajador para que sea capaz de actuar en el sistema productivo y así ser explotado, pero teme que el conocimiento lo haga menos servil; por lo tanto, el modelo de educación que se les dispensa no puede hacerlo reflexivo hasta el punto de comprender su situación de oprimido.

La educación forma parte de los derechos fundamentales de la segunda dimensión, que, según Cunha Junior (2014), fueron reconocidos en el siglo XX, después de la primera Guerra Mundial. Se denominan derechos de igualdad, con el fin de reducir material y concretamente las desigualdades sociales y económicas que debilitan la dignidad humana.

El acceso a la educación aparece en la Constitución Federal de 1988, en el artículo 6, cuando trata de los derechos sociales y lo cita como uno de ellos. El artículo 205 establece claramente que la educación es un derecho de todos, y que es deber del Estado y de la familia hacer efectivo este derecho, teniendo como objetivo el pleno desarrollo de la persona, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo. Sin embargo, se observa que, incluso después de más de treinta años de previsión legal, la educación brasileña aún no ha llegado a todos los brasileños y sufre de numerosos problemas, ya que su desempeño y desarrollo ocurren a través de la lógica capitalista de producción y explotación.

Santos Neto (2014) también aclara que, en la sociabilidad capitalista, la educación tiene, entre otras finalidades, el proceso de preparación y adecuación de la fuerza de trabajo al mercado laboral, porque el capital subordina el proceso de producción y reproducción de la educación de la misma manera que controla el proceso laboral en esta forma de sociabilidad. Y que, en este sentido, una educación elemental es suficiente para satisfacer los intereses de reproducción del capital.

Así, es posible entender que no es necesario educar a la clase obrera, sólo ofrecer ciertas instrucciones para que desempeñen papeles previamente pensados y establecidos por la lógica de la reproducción capitalista. En este sentido, Mészáros (2008, p. 15) sostiene que:

El objetivo central de los que luchan contra la sociedad mercantil, la alienación y la intolerancia es la emancipación humana. La educación, que podría ser una herramienta esencial para el cambio, se ha convertido en un instrumento de los estigmas de la sociedad capitalista: para proporcionar los conocimientos y el personal necesarios para la maquinaria productiva en expansión del sistema capitalista, pero también para generar y transmitir un marco de valores que legitime los intereses dominantes.

La educación compone, en sí misma, los subsidios básicos para entender la sociedad en la que vivimos. Nos corresponde a nosotros cuestionar el verdadero papel que desempeña. Si, por un lado, es capaz de revolucionar y liberar, por otro, es un canal más de conformación social utilizado por las clases dominantes hacia la clase trabajadora.

Sin embargo, en la medida en que las clases populares emergen, descubren y sienten esta visualización que hacen de ellas las élites, se inclinan, siempre que pueden, por

respuestas auténticamente agresivas. Estas élites, atemorizadas, en la proporción en que se encuentran en el poder, tienden a silenciar a las masas populares domesticándolas con la fuerza o con soluciones paternalistas (Freire, 1979, p. 86).

De esta manera, pensar en la educación como una práctica liberadora para todas las clases debe ser un acto constante, pero, para combatir el modelo educativo que aliena a los sujetos y mantiene las estructuras del capital, es necesario también entender todos los procesos que envuelven el contexto educativo, para reaccionar contra un sistema que oprime e incluso segrega a las personas. Según Mészáros (2008), la única posibilidad de superar la lógica del capital es a través de la educación, siempre y cuando se base en procesos educativos amplios, en el sentido de ser una educación para todos, y que, de esta manera, se produzca una verdadera lucha contra el capital y la explotación. Para el autor, la educación es una estrategia que debe utilizarse en la raíz del problema con las actitudes, que están vinculadas a los procesos sociales y educativos. El dilema histórico definido por la crisis del capital se producirá cuando la educación se desarrolle más allá de ella, con la realización de una amplia transformación social en el sentido de atender a la totalidad y ser emancipadora.

Una educación más allá del capital debe actuar en el choque entre los parámetros estructurales del capital y en la necesidad de romper esta lógica para la creación de una alternativa educativa diferente. Es fundamental tener claridad para superar los aspectos formales y superficiales de los modelos educativos. Las pequeñas reformas y los cambios superficiales, sólo en apariencia, no resolverán las deficiencias educativas. Es necesario ir a la raíz del problema para alcanzar un nivel de cambio esencial.

La comprensión de una noción amplia de la educación y la sociedad es indispensable para asegurar la superación del capitalismo. Esto sólo será posible con un cambio radical y con la adquisición de instrumentos capaces de superar su lógica mistificadora. Una lógica fetichista en la que el sujeto, a la vez que es explotado, también es seducido por ella.

Para Borges (2017), la educación tiene una función social central en la humanización del hombre y en su desarrollo - como hombre individual y como especie. Todas las relaciones establecidas, por tanto, hacen que todos sean, al mismo tiempo, educadores y aprendices. Así, el más subjetivo de nuestros sentimientos se produce socialmente. Y, en la historia - en el tiempo, como campo de desarrollo humano, los hombres se humanizan.

Así, la educación tiene una función importante en la comprensión real de las atribuciones del Estado en la sociedad capitalista, ya que ofrece educación y, al mismo tiempo, la niega. Su negación se evidencia por la falta de infraestructura y materiales pedagógicos en las escuelas, por los bajos salarios de los docentes y por la sobrecarga de trabajo traducida en horas de clase, produciendo la precarización del trabajo docente y reproduciendo la falta de calidad en la educación, pero asegurando su existencia al estar ligada al capital.

### 3. EL RÉGIMEN ESPECIAL DE DERECHO ADMINISTRATIVO (REDA) Y LA PROFESIÓN DOCENTE

En el contexto de la educación como un derecho garantizado en la Constitución Federal, esta misma educación se niega cuando, en las escuelas públicas, faltan los elementos básicos para permitir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Mello (2014), un elemento muy relevante para entender la educación brasileña es la influencia del Banco Mundial con su cartera de educación y, dentro de ella, la política

de desarrollo para el sector. El autor explica que el Banco Mundial (BM) fue concebido en plena Segunda Guerra Mundial (1939-1945) con el objetivo de financiar y difundir políticas transnacionales. Las estadísticas publicadas por el BM sirvieron y sirven de referencia como un importante actor político, intelectual y financiero, siempre adaptando su discurso sobre la educación. Lo ha vinculado a veces a la formación de la mano de obra, a la lucha contra la pobreza y al control de la población, a veces al desarrollo humano y a la sociedad del conocimiento, pero sin verlo nunca como un derecho.

Mello (2014) continúa aclarando que la educación analizada por el BM sólo pretende resolver un problema relacionado con la carencia de la misma, pero no un acceso de calidad para todos, establecido sobre principios igualitarios. En este sentido, es evidente que el BM se ha convertido en una instancia central para legitimar una visión económica de la educación y defenderla como motor del desarrollo económico.

La educación implementada por el Banco Mundial tiene una finalidad de desarrollo económico y no de desarrollo humano. El Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD), el Fondo Monetario Internacional (FMI), junto con el Banco Mundial, promueven y difunden, desde su creación, las ideas neoliberales<sup>1</sup>, como el Estado mínimo y la privatización de las empresas estatales, por lo que las políticas educativas pasaron a ser consideradas como compensatorias de las políticas de ajuste basadas en dichas ideas.

Según Laval (2019), sobre los cambios neoliberales en la educación, se destaca que, en la actualidad, la escuela funciona como el “aprender a aprender” en el sentido de tener creatividad, recursividad, flexibilidad y autonomía en el curso del trabajo, y la escuela debe abandonar todo lo que parezca una acumulación de conocimientos superfluos, porque lo indispensable radica en la capacidad del trabajador de seguir aprendiendo lo que le será útil profesionalmente, la educación se refleja en un sentido económico. El autor también explica que las reformas educativas están guiadas por el creciente papel del conocimiento en la actividad económica y también por las limitaciones impuestas por la competencia de las economías. Las reformas que, a escala global, presionan por la descentralización, por la estandarización de métodos y contenidos, por la gestión de las escuelas, por la profesionalización de los profesores, tienen como objetivo fundamental la competitividad.

Saviani (2009) sostiene que la educación brasileña comenzó a tener un nuevo significado con la promulgación de la Constitución de 1988, es allí donde también nace la última versión de la LDB, basada en el principio universal de la educación para todos. Este principio trajo como características principales la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Primaria, siendo aprobada en 1996 en el Gobierno del Presidente Fernando Henrique Cardoso. Es importante destacar que Brasil aún enfrenta serios problemas, que se consideran estructurales, ya que existen desde el inicio de su historia, y se han agravado a lo largo de los años, como la falta de inversión en la educación pública, provocando una serie de obstáculos, entre ellos, la falta de calidad y el desguace de escuelas en todo el país. Lo que no se puede olvidar es que toda esta realidad se inscribe en un contexto neoliberal.

Es sabido que el neoliberalismo promueve la mínima intervención del Estado, la apertura económica, las privatizaciones y la flexibilización de las leyes y los derechos laborales, con el discurso de que tales medidas promoverán la reducción del gasto público. Así, el Estado trabaja para eludir sus responsabilidades con la clase obrera.

En la educación, más concretamente dentro de la escuela, Costa (2015) señala que el neoliberalismo ha producido la privatización de la escuela y del “mercado educativo” a partir de un discurso muy bien articulado sobre las deficiencias de la administración

pública y el derecho de los padres a elegir la escuela de sus hijos, siendo posible ver la base capitalista de los numerosos productos educativos que han surgido tan rápidamente en los últimos años, como, por ejemplo, los sistemas de educación, la formación rápida en métodos, la educación a distancia, los productos tecnológicos, el patrocinio de las grandes empresas en los eventos de la escuela pública, la contratación precaria de los profesores, entre una diversidad de productos infiltrados en el sector de la educación pública, todos argumentados con la necesidad de tener resultados más rápidos, y a un menor costo con la enseñanza para satisfacer el mercado.

La escuela neoliberal designa un determinado modelo de escuela que considera la educación como un bien esencialmente privado cuyo valor es, ante todo, económico. No es la sociedad la que garantiza a todos sus miembros el derecho a la cultura, son los individuos los que deben capitalizar los recursos privados cuyos ingresos futuros serán garantizados por la sociedad (Laval, 2019, p. 11).

Para el autor, es así como se produce la estandarización de las formas y contenidos de los estudios, promoviendo el entrecruzamiento de productos educativos a comercializar y también un servicio estandarizado que resulta más barato para la escuela, en la medida en que puede ser utilizado por innumerables alumnos y durante muchos años, siendo las diferencias, en la práctica, ignoradas por el discurso neoliberal. Sería la producción de capital humano<sup>2</sup> al servicio de la empresa. Para él, esta empresa puede entenderse como el mercado de trabajo, o la empleabilidad que, para la idea neoliberal, esta es la función de la escuela y la educación, producir capital humano para mantener la competitividad de las economías regionales y nacionales, es decir, preparar mano de obra, en cierta medida, especializada para el mercado de trabajo.

Siguiendo con el tema, Freitas (2018) asegura que los orígenes de las reformas de la educación empresarial que se están llevando a cabo en Brasil han mostrado cómo dichas reformas son totalmente dependientes de una concepción de la educación, basada en la defensa del libre mercado. Esta concepción de la sociedad cree que la calidad de la educación depende exclusivamente de la inserción de las escuelas, los profesores y los alumnos en un mercado competitivo, del que luego saldría sin interferencias del Estado. De ahí el conjunto de recomendaciones, que proponen la privatización de la educación (tercerización) y la instalación de procesos de estandarización de la educación a través de la dinámica entre la Base Curricular Común nacional, los sistemas de evaluación basados en pruebas censales y la rendición de cuentas por mérito como inductores de la inserción de la educación en el mercado.

El Régimen Especial de Derecho Administrativo (REDA), muy presente en el estado de Bahía, está en la perspectiva neoliberal de la carrera docente no efectiva como necesaria para el proceso educativo, lo que significa que los trabajadores son contratados por un período determinado y luego reemplazados. Así, no siguen la historia de la escuela y de los estudiantes, dejando así un vacío, no sólo en la construcción del conocimiento, sino también en la articulación socio-política para mejores condiciones de trabajo para ellos mismos y para la clase trabajadora en general.

A partir de la década de 1990, se produjeron en Brasil reformas educativas promovidas por el Estado como resultado del compromiso del gobierno con la agenda neoliberal. Según Filgueiras (2010), el neoliberalismo, aunque no atiende orgánicamente a los intereses de los trabajadores, su discurso se ha afirmado ampliamente en la sociedad, ganando apoyo y acuerdo para su prédica privatizadora, especialmente contra el gasto excesivo del Estado



y los privilegios de los funcionarios, evidenciando así un nuevo dominio de la burguesía en Brasil.

El gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) promovió la continuidad de la agenda neoliberal en Brasil, impulsando reformas como la reducción de los funcionarios y de su papel en la sociedad mediante programas de privatización. Es importante destacar la Enmienda Constitucional 19/1998, que fue una medida normativa que provocó alteraciones en la Constitución Federal, como el Régimen Jurídico único, permitiendo la adopción del Régimen Jurídico CLT, estatutario o contractual y la exclusividad de inscripción en la Previsión Social Especial sólo para los funcionarios públicos efectivos.

Todas estas alteraciones se produjeron con el objetivo de modificar la prestación de los servicios públicos, imprimiendo una dinámica similar a la del sector privado, dando lugar a una reestructuración de la prestación de los servicios del Estado, transformándola en mercancía a adquirir por los ciudadanos a muy bajo coste, aumentando la opresión de los agentes públicos a partir de la reproducción de dinámicas de trabajo similares a las del sector privado.

En Bahía, un estado con 564.760,427km<sup>2</sup>, según el IBGE en la última encuesta realizada en 2018, tiene 14.081 (catorce mil ochenta y uno) escuelas primarias y 1.577 (mil quinientos setenta y siete) escuelas secundarias, distribuidas entre escuelas estatales, municipales y privadas. En los colegios públicos, todavía, hay algunos en los que los alumnos pasan meses sin clases por falta de profesor.

Con la aparición de que todo va bien, el Gobierno ha creado una modalidad de contratación temporal de trabajadores, que asumen las funciones de los funcionarios. El Régimen Especial de Derecho Administrativo, conocido como REDA, instituido en 1992 para atender una necesidad excepcional, urgente y temporal, se ha convertido en los últimos años en una importante vía de contratación de profesionales, incluidos los docentes.

Creado por la Ley 6.403 del 20 de mayo de 1992, el artículo 36, punto IV, prevé la contratación de profesores para sustituir a un profesor o para servir a un profesor visitante, incluido un extranjero. El Régimen Especial de Derecho Administrativo está regulado por el Decreto Estatal n° 11.571, de 3 de junio de 2009, la Ley Estatal n° 12.209, de 20 de abril de 2011, el Decreto Estatal n° 15.805, de 30 de diciembre de 2014, la Instrucción Normativa n° 009, de 9 de mayo de 2008 y la información contenida en los Expedientes Administrativos n° SEI 011.11000.2019.0029970-93 y SEI 011.5591.2019.0026591-45.

Según Cadidé (2012, p. 76), se entiende por REDA:

El Régimen Especial de Derecho Administrativo REDA es, por tanto, la denominación del régimen de contratación de tipo temporal adoptado en el sector público de Bahía. La terminología utilizada en Bahía no es habitual en otros estados de la federación. La REDA se considera un régimen especial, ya que difiere del régimen jurídico único. Las contrataciones que realiza la administración pública, bajo el régimen especial REDA, son de duración determinada, para atender una necesidad temporal de interés público excepcional, situación en la que el largo procedimiento de licitación dificultaría a la administración atender la demanda urgente del servicio.

El artículo 37, II, de la Constitución Federal establece que la aprobación en concurso público será el principal procedimiento administrativo para que las personas ocupen cargos, empleos y funciones públicas, con excepción de los cargos comisionados, que son de libre



nombramiento y remoción. No obstante, el punto IX del citado artículo prevé la posibilidad de contratar por un periodo de tiempo determinado para atender la necesidad temporal de interés público excepcional.

Con base en el artículo 37 de la Constitución, se implementó el Régimen Especial de Derecho Administrativo como una forma de contratación simplificada y no burocrática. El objetivo es obtener mano de obra para situaciones específicas sin aumentar el número de empleados permanentes. Sin embargo, este modelo de contratación se ha utilizado hasta hoy para hacer frente a la escasez de profesores en las escuelas públicas del estado de Bahía.

El artículo 39 establece el Régimen Jurídico Unificado de los funcionarios públicos; el texto constitucional delega en los estados la autonomía para elaborar el régimen jurídico único y los planes de carrera de sus respectivos funcionarios, en el ámbito de sus competencias, siendo una obligación de la Administración Pública directa y parte de la Administración Pública indirecta, compuesta por las autarquías y fundaciones públicas.

En 1994, a través de la Ley n° 6.677/94, se integró el Régimen Especial de Derecho Administrativo en el estatuto de los funcionarios del Estado de Bahía, de las autarquías y de las funciones públicas.

Art. 252 - Para atender a necesidades temporales de excepcional interés público, podrá haber contratación de personal, por plazo fijo y en régimen de derecho administrativo.

Art. 253 - Se consideran de necesidad temporal y de interés público excepcional las contrataciones destinadas a:

IV - sustitución de profesores o admisión de profesores visitantes, incluidos los extranjeros;

VI - atender las necesidades del funcionamiento regular de las unidades escolares estatales mientras no existan candidatos aprobados en concurso, en número suficiente para atender la demanda mínima y en los casos de sustitución resultante de licencia por prima, licencia por maternidad o licencia por enfermedad de los ocupantes de cargos públicos docentes estatales de la enseñanza primaria y secundaria. (Bahía, 1994, p. 98).

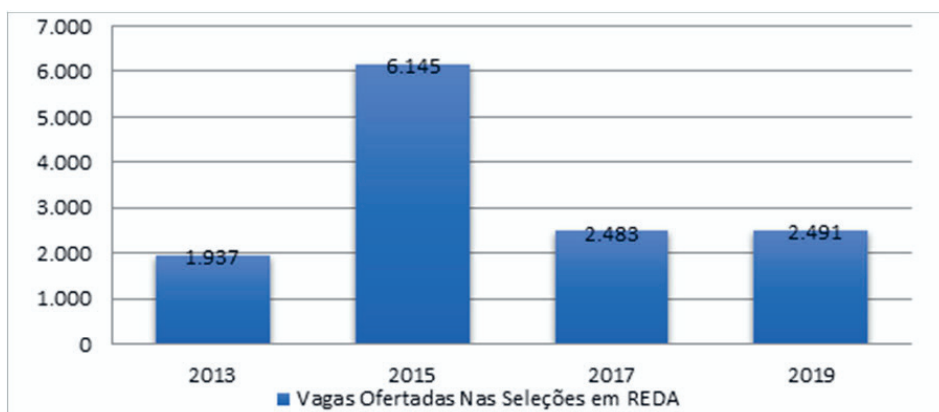
De acuerdo con los artículos 252 y 253 de la ley n° 6.677/94, la contratación debe ocurrir para atender el interés público excepcional, lo que denota la urgencia de la contratación de personal, pero la ley también enumera las situaciones en que puede ocurrir, como la sustitución de un profesor que está en licencia o para atender la demanda de profesores en escuelas que no están con su personal formado. También hace la salvedad de que estos profesionales sólo podrán actuar como profesionales contratados por REDA cuando no haya ningún candidato aprobado en un concurso público.

Los agentes vinculados a REDA son funcionarios públicos contratados por la Administración Pública, con un contrato regulado por una legislación especial. Estos funcionarios temporales sólo desempeñan funciones públicas asignadas por ley y por contrato, pero no ocupan un puesto de trabajo, como los funcionarios públicos permanentes.

En Bahía, este tipo de contrato ha sido ampliamente utilizado desde 1992 por la Secretaría de Educación para suministrar el personal docente en las escuelas. En los últimos seis años, la Secretaría de Educación, SEC, realizó una selección simplificada para contratar a 13.056 (trece mil cincuenta y seis) profesores para trabajar en la educación básica, profesional e indígena, según las convocatorias de selección de 2013 a 2019<sup>1</sup>. En 2020 el estado contaba con un total de 7.327 (siete mil trescientos veintisiete) profesores contratados por la REDA, trabajando en todo el territorio bahiano, según datos proporcionados por RH

Bahía. La selección de profesores por el Régimen Especial de Derecho Administrativo para su contratación inmediata es, en esencia, un modelo que precariza a los trabajadores, ya que les niega una serie de derechos, como la estabilidad y la seguridad en la ocupación del puesto de trabajo, porque desde el momento en que ya no necesitan a ese profesor, el contrato puede ser rescindido sin perjuicio de la indemnización. Al ofrecer vacantes en un registro de reserva, se crea una esperanza, que a menudo se verá frustrada, ya que la selección es para un plazo fijo.

Se puede observar el gran número de vacantes ofertadas para profesores en las últimas cuatro selecciones de la REDA, violando así la disposición legal de la Constitución que señala la posibilidad de este tipo de contrataciones sólo de forma excepcional. Como muestra el gráfico 1, el Régimen Especial de Derecho Administrativo fue el medio más utilizado para satisfacer la demanda de profesores en las escuelas de todo el estado de Bahía.



*Gráfico 1. Vacantes ofrecidas en las selecciones REDA*

Elaboración: MELO, 2020.

Fuente: Convocatorias de procesos de selección 2013, 2015, 2017, 2019.

En el edicto de selección de 2019, además de las vacantes para la contratación inmediata de profesores, también se ofrecieron vacantes para el registro de reserva, formando un banco de aprobados para futuras contrataciones, cuando la administración pública no tiene la certeza de cuántos servidores se necesitarán; si surge una vacante durante el período de validez del concurso, el aprobado podrá tomar, si no surge, no tendrá derecho al nombramiento.

Es empíricamente innegable que el fenómeno de la precarización laboral se ha convertido en uno de los problemas más graves de las relaciones de producción en el mundo contemporáneo, llevando a una gigantesca masa de trabajadores a una existencia marcada por la inseguridad y el empeoramiento de las condiciones de trabajo y de vida (Barros, 2019, p. 68).

A través del Gráfico 1, se evidencia que la creación de este régimen laboral pretendía flexibilizar la estructura de contratación de personal a través de un proceso de selección

simplificado, que contiene, en su esencia, la flexibilización de los derechos de estos agentes públicos contratados por REDA, dando lugar a su precarización.

Según Barros (2019), el neoliberalismo ha presentado la “flexibilización” como una alternativa de adaptación de las reglas formales capaces de cumplir con un ajuste positivo para la sociedad, que supuestamente permitiría un aumento de los puestos de trabajo. En estos términos, se difunde un valor fetichista sobre las expectativas que traería la “flexibilización” de las normas laborales. Lo consideran indispensable, útil, como intermediario para garantizar la expansión de las vacantes y los puestos de trabajo, porque sería posible contratar a más personas, ya que las leyes laborales serían menos severas con los empresarios y los procesos de contratación de empleados serían menos burocráticos.

Es importante destacar que, en 2015, hubo una gran contratación de profesores como señala el gráfico 1, en el que se ofertaron 6.145 vacantes en la selección. Este fue el período en que el gobernador Rui Costa comenzó su gobierno en Bahía, y ahora está en su segundo mandato, reelegido en la primera ronda en las elecciones de 2018. Se le considera un político de izquierdas y está afiliado al Partido de los Trabajadores (PT) desde 1980.

Según Silva (2014), por izquierda se entiende la defensa de una mayor igualdad social, es el espectro ideológico que pretende promover a los grupos que no tienen representatividad en las esferas de poder. Un individuo de izquierdas es aquel que, a través de sus acciones y de la reproducción del discurso de los movimientos sociales de izquierdas, contribuye principalmente al desarrollo social del grupo al que representa. En este contexto, las acciones del gobernador Rui Costa en la contratación de un gran número de maestros a través de REDA, no revertir la posición de la izquierda, porque mediante la contratación de maestros a través de este régimen, sólo promueve la generación de empleo temporal y no el trabajo que realiza el ser. La oferta de empleo no garantiza la reproducción de estos profesores como trabajadores, ya que la REDA les ofrece más horas de trabajo, salarios lamentables, así como recortes y reducción de los derechos conquistados colectivamente.

Santos (2018) subraya que una lucha anticapitalista no puede concebirse dentro de la política burguesa, siguiendo las reglas y leyes burguesas. En el gobierno de Rui Costa, lo que determina no es el proceso socio-político, sino el proceso económico.

Según Girardi y Lima (2017), el Gobierno del Estado contrató, en 2017, más de 11,5 mil trabajadores para la Secretaría de Educación, además de los docentes, también se contrataron técnicos administrativos para trabajar en las secretarías, profesionales para servicios generales y seguridad patrimonial de las escuelas, a través de Régimen Especial de Derecho Administrativo, haciendo referencia al pleno desarrollo de las instituciones de la capital y del interior con la contratación de estos trabajadores.

Silva Júnior y Oliveira (2018) explican que, en el año 2017, el Tribunal de Cuentas del Estado de Bahía (TCE) se pronunció, en un informe, sobre la reducción de la contratación de servidores por parte de la REDA, limitándose únicamente a las hipótesis legales, ya adelantadas en informes anteriores, y que no fueron atendidas por el gobierno estatal. En el mismo año, el estado publicó, a través de la Fundación Carlos Chagas, una convocatoria de concurso público para cubrir 3.096 vacantes para el puesto de profesor de Norma P - Grado IA, y se inscribieron un total de 103.592 (ciento tres mil quinientos noventa y dos), según un cálculo disponible en el sitio web de la Fundación Carlos Chagas, la empresa responsable de la preparación y aplicación del concurso.

Al analizar la oferta de vacantes en las convocatorias públicas publicadas para la selección de profesores a través de la REDA, se observa que el número de vacantes para

profesores titulares en todo el estado de Bahía fue pequeño para atender la demanda de las escuelas estatales, ya que, en 2019, hubo una nueva selección para profesores bajo el Régimen de Derecho Administrativo Especial.

Por todas estas razones, las relaciones de producción capitalistas del siglo XXI apuntan a un empeoramiento significativo de las condiciones de trabajo a nivel planetario. Las prácticas de “flexibilización” resultan efectivamente para el trabajador en un proceso de precarización. Además, se han desarrollado una serie de acciones que pretenden desarraigar en lo posible las formas de trabajo “estables” y retirar las normas protectoras y sociales de los trabajadores (Barros, 2019, p. 68).

A la luz de lo anterior, es evidente la importancia del trabajo para los profesores en general y también para los recién licenciados. Según Antunes (2018), ser empleado hoy en día, frente a toda la explotación del capital, aunque en un régimen que precariza a los trabajadores, se ha convertido en un privilegio, el privilegio de la servidumbre, porque, incluso en un vínculo que flexibiliza los derechos laborales, sigue siendo un espacio que algunos logran ser siervos, en el sentido de estar insertos en el mercado de trabajo. Los reflejos de la vinculación en REDA para la educación no pueden ser positivos, porque el profesor que trabaja de esta manera vive diariamente con inestabilidad e inseguridad respecto a su futuro profesional, porque es un trabajo incierto.

En el siglo XXI, miles de millones de hombres y mujeres dependen más que nunca sólo del trabajo para sobrevivir y se encuentran cada vez más en situaciones inestables y precarias o experimentan directamente la lacra del desempleo. Es decir, al mismo tiempo que se amplía el contingente de trabajadores y trabajadoras a escala mundial, se produce una enorme reducción de puestos de trabajo; Los que permanecen empleados asisten a la corrosión de sus derechos sociales y a la erosión de sus conquistas históricas, consecuencia de la lógica destructiva del capital que, a medida que expulsa a cientos de millones de hombres y mujeres del mundo productivo (en sentido amplio), recrea en los espacios más lejanos y remotos, nuevas modalidades de trabajo informal, intermitente, precario, “flexible”, agotando aún más los niveles de remuneración de los que permanecen trabajando (Antunes, 2018, p. 25).

Para el autor, aunque haya muchos trabajadores, el número de vacantes ha ido disminuyendo cada vez más, y este hecho es una de las razones por las que muchos trabajadores se someten a las formas más degradantes, que van desde la disminución de los salarios hasta la renuncia implícita a los derechos conquistados por la clase obrera mediante la lucha y la resistencia. Esta realidad descrita por el autor es bastante explícita en relación con los profesores que trabajan en el Régimen Especial de Derecho Administrativo, en cuanto a la carga de trabajo, los salarios y las condiciones laborales.

Frigotto (2015) explica la escuela improductiva desde una perspectiva capitalista. El hecho de que la escuela sea improductiva parece constituir una mediación necesaria para el mantenimiento de las relaciones de producción capitalistas en las que el Estado ejerce una doble explotación, ya que explota como cualquier otro capitalista, y como aparato represivo e ideológico, “La descalificación de la escuela, por tanto, no puede considerarse simplemente como resultado de los ‘fallos’ de los recursos financieros o humanos, o de la incompetencia, sino como consecuencia del tipo de mediación que efectúa dentro del capitalismo monopolista” (Frigotto, 2015, p. 134).

En relación con el trabajo docente analizado por el Régimen Especial de Derecho Administrativo, es posible observar que su precariedad se da como condición necesaria

para la reproducción del sistema capitalista. La educación se produce en la sociedad, en las más diversas relaciones sociales y también se constituye de ella, al transformar el trabajo docente en mercancía, cuando el profesor se enfrenta a aulas abarrotadas y bajos salarios. Con la exclusión de los derechos laborales, la educación se transforma en un producto comercial, a través de la venta de la hora lectiva, lo que impide negar la verdadera función social de la enseñanza y, por tanto, de la escuela.

Entendemos que el trabajo es la base de la construcción del ser social, “El trabajo es la condición básica y fundamental de toda vida humana. Y hasta tal punto que, en cierta medida, podemos decir que el trabajo creó al propio hombre” (Engels, 2004, p. 4). La posibilidad de hacer carrera en la educación hace posible que los profesores se dediquen a la enseñanza, tanto en el aula como en actividades de investigación y extensión. Cuando el Estado contrata a personas en condiciones precarias, éstas no tienen los derechos que la carrera garantiza y, de alguna manera, terminan promoviendo la desvalorización de la carrera docente, ya que el profesor es fundamental en la producción y apropiación del conocimiento.

Es decir, el trabajo en sí mismo es connatural al ser humano, su proceso natural de producción y autoproducción, pero transformado en trabajo asalariado, alienado y fetichizado, se pone al servicio del capital, desconectándose del ser humano y favoreciendo la perpetuación y aumento del capital, agudizando las relaciones sociales inhumanas a su alrededor (Ferreira, 2016, p. 182).

A partir del proyecto de contrato de los profesores del Régimen Especial de Derecho Administrativo, disponible en el portal del servidor del estado de Bahía, es posible observar una serie de diferencias entre el profesor en REDA y el profesor efectivo. Y la inexistencia de estabilidad en la función pública es una de ellas. La tercera cláusula del proyecto establece que el contrato podrá tener una duración de hasta dos años, y podrá ser prorrogado una sola vez por un periodo igual, hasta 48 meses, a criterio de la administración pública.

En caso de que la administración pública deje de necesitar los servicios prestados por el profesor, podrá, en cualquier momento, rescindir su contrato sin ninguna garantía de indemnización. Por otro lado, los docentes que ingresaron por concurso público pasan a ser estables después de tres años de ejercicio efectivo, y aprobados en el llamado período de prueba, según lo establecido en el artículo 41 de la Constitución Federal de 1988.

No hay seguridad para los profesores interinos, incluso la temporalidad es la característica central de la REDA y representa una de las principales pérdidas laborales para estos servidores. Esta inseguridad puede reflejarse en su vida personal y profesional, porque tener la garantía de un trabajo que produzca en el trabajador los significados y valores necesarios para una existencia digna es indispensable para todos.

Al interrogar a los profesores sobre su deseo de ser un profesional público eficaz, el 100% de los entrevistados dijeron que sí, y lo subrayan:

Sí, porque hay docenas de ventajas que tiene el efectivo y no tiene el REDA. Como planes de trabajo y salarios, diferencias salariales, especializaciones exclusivas. Pero lo inhumano está en la disposición que el profesional de la REDA proporciona a la unidad escolar, es decir, en cualquier momento un clasificado en concurso puede ocupar su lugar. En las decisiones importantes, REDA no tiene derecho a posicionarse (Entrevistado 1).

Sí, en primer lugar, por la seguridad financiera. En segundo lugar, porque no tendría que cambiar de trabajo cada dos años (Entrevistado 4).

Sí, porque cuando eres permanente tienes estabilidad en una sola escuela, sabiendo que al año siguiente estarás en la misma escuela dando continuidad a tu planificación y proyectos (Entrevistado 07).

Las declaraciones de los entrevistados muestran que la estabilidad es un factor muy importante para los profesores, tanto por el hecho de estar empleados como por no tener que cambiar de instituto. El entrevistado 01 también cita la movilidad que tiene el profesor de la REDA para ser trasladado a otra unidad escolar en cualquier momento, como algo inhumano.

Otro factor que caracteriza el Régimen Especial de Derecho Administrativo reside en el hecho de que, en caso de despido de estos profesores antes de la finalización del contrato, no gozan del valor del FGTS asegurado a los trabajadores que son contratados bajo el régimen de contrato de trabajo, es decir, regido por la CLT, y son despedidos sin justa causa, como asegura el artículo 18 de la Ley n° 8.036/90.

Art. 18. En el momento de la extinción del contrato de trabajo por parte del empresario, éste estará obligado a ingresar en la cuenta del FGTS del trabajador las cantidades correspondientes a los ingresos del mes de la extinción y del mes inmediatamente anterior que aún no hayan sido cobradas, sin perjuicio de las sanciones legales (Brasil, 2016, p. 37).

La remuneración de los profesores también muestra la precariedad de su trabajo en el Régimen Especial de Derecho Administrativo. Según la figura 1, la remuneración se compone del salario base y de la bonificación por función. Los profesores de la REDA no tienen el mismo modelo de remuneración que los funcionarios públicos permanentes. El salario se acuerda en la convocatoria del proceso de selección simplificado, no teniendo derecho a la Gratuidad para el Fomento de la Mejora Profesional (Decreto n° 13.306/2011) y los complementos de anualidad, trienal y quinquenal, asignados a los servidores efectivos (Ley Estatal n° 6.677/94).

Edicto/ Año	Salario base	Bonificación de la función	Remuneración
2013	R\$ 878,44	R\$ 273,89	R\$ 1.152,33
2015	R\$ 962,98	R\$300,25	R\$1.263,23
2017	R\$ 1.072, 68	R\$ 334,46	R\$ 1.407,14
2019	R\$ 1.306,19	R\$ 407,27	R\$ 1.713,46

*Figura 1. Salario REDA 20 horas*  
 Fuente: Edictos de procesos de selección  
 Elaboración: MELO, 2020.

Los contratos temporales fomentan la precariedad de los trabajadores, ya que estos profesionales no tienen garantías como la estabilidad, los planes de trabajo y carrera y las licencias. Con la contratación de REDA, los profesores ganan menos, tienen la realización social del trabajo defraudada, a menudo no tienen representación sindical y, en algunos casos, no se reconocen en la condición de explotados.

#### 4. OBSERVACIONES FINALES

A través de la labor docente ejercida por el Régimen Especial de Derecho Administrativo (REDA), se pudo comprobar que profesores y alumnos experimentan la ausencia y también la presencia del Estado, en el sentido de que se ofrece educación, ya que las escuelas reciben/inscriben a los alumnos y también emplean a varios profesores, pero la negación de esta educación también se produce, cuando se desarrolla en aulas de máxima capacidad, con profesores con una carga de trabajo exhaustiva o incluso enseñando una materia extraña a su formación, como se menciona a lo largo del artículo, lo que legitima una educación para el capital. Así, queda claro que el Estado en relación con la educación pública en Bahía y la REDA no garantiza el derecho a la educación, porque el cumplimiento de esta premisa constitucional debería ir mucho más allá de la mera oferta de clases y trabajos precarios.

Sobre el Régimen Especial de Derecho Administrativo (REDA), se puede ver que es un modelo creado dentro del contexto neoliberal, que promovió varias reformas en la educación, entre ellas, la flexibilización de los derechos laborales que proporciona la precariedad del trabajo docente ejercido por dicho régimen. Vale la pena reforzar que la REDA es una modalidad de empleo que acentúa la desvalorización de la profesión, además de promover una serie de desventajas entre los docentes concursados o permanentes y los contratados, desventajas que fueron ampliamente mencionadas y cuestionadas durante la investigación de campo por los entrevistados. La estabilidad en la función pública, la diferencia salarial y el mayor número de clases, en relación al profesorado efectivo, son algunas de las causas que, según los entrevistados, producen un sentimiento de irrealización de la enseñanza regida por REDA.

Así, comprobamos, a través de la investigación, que, por REDA, ser profesor y ser trabajador se funden y separan cuando se trata del significado del trabajo. Se fusionan, porque la enseñanza es un trabajo de logro. Se separan cuando este mismo trabajo promueve su agotamiento físico, ya que para proveer lo mínimo para ellos y sus familias, tienen que trabajar en otras escuelas, asumiendo una carga de trabajo muy larga.

También los separa del significado real del trabajo, cuando la modalidad en cuestión provoca una profunda diferencia entre los profesores contratados por la administración pública y los contratados por la REDA, siendo posible observar, entre los entrevistados, la precariedad estructural del trabajo y la extrañeza, porque hay muchos obstáculos que afectan al trabajo, a la vida personal e incluso a la salud del profesor. Así, los profesores incluso perciben que la labor docente es importante, pero también afirman que ser profesor en la REDA es un trabajo precario.

La forma de superar la precariedad estructural del trabajo docente por parte de REDA es la formación política, en el sentido de sacar a los trabajadores/profesores de la alienación y llevarlos a la conciencia de clase, en consecuencia, a la lucha y a la revolución. En este sentido, el gran reto es, por tanto, politizar a los profesores hasta el punto de que entiendan que, como clase que vive del trabajo, deben liderar el proceso de transformación social.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho*. 11ª edición, São Paulo, editora Cortez.
- Bahia. (2020). *Minuta do Contrato em Regime Especial de Direito Administrativo – REDA*.  
\_\_\_\_\_. Lei nº 6.677 de 26 de setembro de 1994. *Estatuto do Servidor Público do Estado da Bahia*.  
\_\_\_\_\_. Lei nº 6.403 de 20 de maio de 1992. Recuperado en 06 de abril de 2020 desde <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85542/lei-6403-92>
- Brasil. (2016). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Edición administrativa del Senado Federal, Brasília.
- Barros, Albani de. (2019). *Precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo*. Maceió, Coletivo veredas.
- Cadidé, Maria do Carmo de Macêdo. (2012). *Contratação por tempo determinado: o Regime Especial de Direito Administrativo – REDA e sua utilização no âmbito do Executivo da Administração Pública do Estado da Bahia, no período de 2005 a 2010*. Disertación (Máster en Políticas Sociales y Ciudadanía) - Programa de Postgrado en Políticas Sociales y Ciudadanía. Universidad Católica del Salvador.
- Caldeira, A. M. S. & Zaidan, S. (2013). *Práxis pedagógica: um desafio cotidiano*. Belo Horizonte Año 10 n. 14, 15-32, enero/junio.
- Costa, R. L. (2015). Resenha do livro a escola não é uma empresa de Christian Laval. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 7(2), 349-352.
- Cunha Júnior, Dirley da. (2014). *Direito Constitucional*. Editora JUSPODIVM. 8ª edición. Salvador.
- Engels, F. (2004). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. In: A dialética do Trabalho. Antunes, Ricardo. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular.
- \_\_\_\_\_. (2009). *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. RJ, civilização Brasileiro.
- Ferreira, L. S. (2016). “Ser” ou “não ser” professora/professor? Eis uma questão em busca de respostas. *Educar em revista*. Curitiba. Recuperado en 11 de fevereiro de 2021 en <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/40948>
- Filgueiras, L. (2010). *O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. (1979). 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, Luís Carlos de. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.
- Frigoto, G. (2015). *A produtividade da escola improdutiva*. 9ª edición, São Paulo: Cortez.
- Girardi, C. L. & Lima, M. A. A. (2017). *Na Bahia, quem vê cara, vê competência: reflexões sobre o REDA*. IV Seminario Nacional y II Seminario Internacional. Políticas públicas, Gestión y Praxis Educativa. Universidad Estatal del Suroeste de Bahía. Programa de Postgrado en Educación. Vitória da Conquista – BA.
- Gonçalves, E. M. (2010). *Princípios da Razão de Estado em O Príncipe, de Nicolau Maquiavel* 3(1). Recuperado en 07 de abril de 2020 desde [https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/EugenioMattioliGoncalves\(7-14\).pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/EugenioMattioliGoncalves(7-14).pdf)
- Harvey, D. (2005). *A teoria marxista do Estado*. In: A produção capitalista do espaço. São Paulo: Annablume.
- Laval, Ch. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1ª edición, São Paulo: Boitempo.

- Mandel, E. (1977). *Teoria Marxista do Estado*. Lisboa. Ediciones antídoto.
- Mello, H. D. A. (2014). *O Banco mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais*. In: A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013) / Organización de João Márcio Mendes Pereira e Marcela Pronko. - Rio de Janeiro: Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Biotempo.
- Santos, M. (2018). *O governo é contra os trabalhadores!* – Maceió: Coletivo Veredas.
- Santos Neto, A. B. (2014). *Educação e Trabalho*. In *Universidad, ciencia y violencia de clase*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Saviani, D. (2009, ene/abr). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40).
- \_\_\_\_\_. (2007, jan/abr). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34).
- Silva, G. J. (2014, octubre). Concepções teóricas: esquerda e direita. *Revista Humvi*.
- Silva Júnior, Jorge Adriano da. & Oliveira, Isabela Fadul de. (2018). A contratação em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e seu impacto nas condições de trabalho docente: o caso dos professores do estado da Bahia. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*. Recuperado en 03 de noviembre de 2020 desde <http://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/view/288>



INVESTIGACIONES

## Por una educación inclusiva libre de capacitismo: la importancia de la alteridad como fundamento

For an inclusive education free of ableism:  
the importance of alterity as foundation

*Alberto Sánchez-Rojo<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Complutense de Madrid, España.  
asanchezrojo@ucm.es

### RESUMEN

Hoy en día, en el campo educativo, existe la tendencia generalizada a defender la educación inclusiva como la mejor manera de atender a las diferencias que encontramos dentro y fuera de la escuela. Este modelo educativo parte del principio de que todos somos igualmente diversos, de manera que una educación justa debería incluir y hacer presente en su desarrollo la singularidad de cada persona. Sin embargo, nuestra sociedad, sustentada en determinados valores de independencia, autonomía y capacidad, sitúa inevitablemente unas singularidades por encima de otras. Este trabajo, desde una perspectiva filosófico-educativa y, por tanto, fundamentalmente a través del análisis crítico de textos, por un lado, pretende dar cuenta del error que supone mantener un modelo de educación inclusiva centrado exclusivamente en la capacitación de singularidades. Por otro lado, como contrapunto, trata de fundamentar una educación inclusiva que incorpore de modo sustancial la idea de alteridad.

*Palabras clave:* filosofía de la educación, educación inclusiva, discapacidad, equidad.

### ABSTRACT

Nowadays, in the educational field, it does exist the general tendency to claim the inclusive education as the best way of attending to the differences we find in and outside the school. This educational model is based on the principle that all we are equally diverse, so that a fair education should include and make present the singularity of each person in its development. However, our society, based on certain values of independence, autonomy, and capacity, unavoidably places some singularities above others. This paper, from a philosophical-educational perspective, and thus fundamentally by means of critical analysis of texts, on the one hand, aims to shed light on the mistake entailed in keeping a model of inclusive education exclusively focused on the qualification of singularities. On the other hand, as a counterpoint, it attempts to substantiate an inclusive education that incorporates the idea of alterity in an essential way.

*Key words:* Philosophy of education, inclusive education, disability, equity.

## 1. INTRODUCCIÓN

En un breve texto de ficción que lleva por título *La manera correcta de estar tullido y desnudo*, su autor, Jonathan Mack (2017), termina haciéndose las siguientes preguntas: “¿Cómo uno aprende a estar desnudo? ¿Cómo uno reaprende? ¿Cuál es la manera de estar tullido y desnudo? No enmendado, no corregido, no camuflado. Tullido y completo” (p. 48). Esto es lo que día tras día se preguntan millones de personas cuando se miran frente al espejo tanto del alma como del cuerpo. Se observan y se dan cuenta de que no cumplen con las expectativas; de que los cánones de lo aceptable parecen quedarles lejos; de que habitan un mundo en el cual la dignidad viene marcada por la capacidad de ser productivo y no de cualquier manera. No resulta sencillo cumplir con las exigencias, sobre todo para algunas personas, cuya diversidad funcional, siendo minoritaria, termina siendo socialmente más limitada.

Es por esto por lo que estas personas se ven obligadas a ser rápidamente conscientes de que las preguntas formuladas por Mack tienen una importancia capital. Así pues, no es de extrañar que el libro recopilatorio de relatos cortos en el que se incluye el texto de Mack haya optado por titularse igual. Se trata de un conjunto de historias de ficción breves, todas ellas relacionadas con la diversidad funcional. De una forma u otra, todos los protagonistas experimentan sensación de discapacidad. Todos ellos intentan metafóricamente desnudarse, tratando de reconocer cierta dignidad en su peculiar manera de existir. Sin embargo, ni siempre lo consiguen, ni en muchas ocasiones parece factible que lo vayan a conseguir. Es complicado hallar la manera correcta de estar tullido y desnudo, posiblemente ni siquiera exista una manera correcta. No obstante, lo fundamental es que cada persona encuentre la suya propia y esto sí lo recogen estos relatos, los cuales, a pesar de ser ficciones, reflejan bastante bien la realidad de la diversidad funcional y del gran desafío que supone lograr que esta sea realmente considerada como tal<sup>1</sup>.

Ahora bien, a pesar de las innegables dificultades, cabe señalar que mucho se ha avanzado al respecto, siendo cada vez mayor la dignificación alcanzada de la diversidad y menor el grado de exclusión social (Guffey, 2018). En el caso concreto del campo educativo, hace ya algunos años que, siguiendo este objetivo, se ha optado, de manera generalizada, por un modelo de educación inclusiva. Este modelo ha intentado dignificar la diversidad funcional, estableciendo estrategias y programas formativos cuya apertura y flexibilidad permite participar de ellos desde condicionantes múltiples y diversos. Muchas personas que hace apenas tres décadas habrían sido excluidas del sistema, cuentan hoy con la posibilidad de participar del mismo, lo cual merece ser destacado. Sin embargo, desde sus inicios, la educación inclusiva ha tenido como objetivo la independencia y la capacitación, dejando de lado otros aspectos igualmente esenciales y que no tienen que ver con el funcionamiento.

Este trabajo, tomando como referentes algunos de los planteamientos más destacados dentro del campo de los *Disability Studies*<sup>2</sup>, pretende señalar cierta tendencia reduccionista

<sup>1</sup> Hemos hecho referencia a este libro porque, aun tratándose de un recopilatorio de textos de ficción, su título destaca muy bien la preocupación esencial que se esconde detrás de la diversidad funcional. Ahora bien, cabe señalar que existen otros trabajos de carácter no ficcional, cuyo contenido refleja la misma realidad y que también podrían haber sido mencionados. A este respecto, véase, por ejemplo, el conjunto de historias de vida recopilado por Wong (2018).

<sup>2</sup> Mantenemos el nombre en inglés por ser una disciplina desarrollada en contextos anglófonos y aún con poca incidencia académica (que no política) en contextos hispanoparlantes. Esta disciplina surge a mediados de los años 80 en Estados Unidos,

en la forma tradicional de entender e implementar la educación inclusiva que merece ser enmendada si queremos construir una sociedad justa y humana, aparte de inclusiva. Para ello, dedicaremos un primer apartado a definir la educación inclusiva de manera pormenorizada, analizando sus orígenes, su propósito, los resultados positivos de su aplicación y algunas de las barreras y obstáculos cruciales con los que se está encontrando. Un segundo apartado estará dedicado al capacitismo, es decir, a la discriminación basada en prejuicios que tiende a tratar injustamente al individuo aparentemente incapaz. Trataremos de mostrar aquí en qué medida la manera tradicional de entender e implementar la educación inclusiva puede contribuir a que se produzcan actitudes y comportamientos discriminadores en este sentido, así como señalaremos una posible forma de evitarlo. Finalmente, teniendo todo esto en cuenta, defenderemos la importancia de un modelo de educación inclusiva no centrado exclusivamente en la inclusión de capacidades diversas, sino también en la idea de alteridad, pues esta, como veremos, dignifica todas las expresiones humanas por igual y nos obliga al mismo tiempo a asumir por los demás una responsabilidad real.

## 2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: RECONOCIMIENTO, DIGNIFICACIÓN Y CAPACITACIÓN DE LOS MÁS VULNERABLES.

Podemos señalar la década de los años 80 del siglo XX como el inicio de los planteamientos fundamentales que sostienen la educación inclusiva. Fue entre mediados y finales de esta década cuando distintos académicos y profesionales de la educación comenzaron a señalar que una educación equitativa por y para todos debía de ir más allá de la mera concentración de individuos cualitativamente distintos en un mismo espacio (O'Brian y Forest, 1989). Hasta entonces y desde los años 50, diversas asociaciones de personas con discapacidad y sus familias habían venido luchando por su derecho a poder participar de la sociedad como cualquier otro individuo sin discapacidad. Tras una larga historia de exclusión y segregación –o bien en el ámbito doméstico, o bien en instituciones específicas y separadas del ámbito público general–, a mediados del siglo XX la discapacidad se empezó socialmente a normalizar (Nirje, 1985). Esta lucha, centrada fundamentalmente en la accesibilidad, dentro del campo educativo supuso la paulatina introducción de niños con características físicas e intelectuales diferentes a las de la mayoría en instituciones y programas educativos ordinarios. No obstante, a pesar de que los educandos eran cualitativamente cada vez más diversos, la organización, el currículum, y la metodología de los agentes educadores permanecía invariable. Eran los niños considerados diferentes los que debían adaptarse a un sistema que no les aceptaba tal y como eran, sino que los consideraba meramente sujetos con ciertos déficits que debían ser compensados. Para este fin, los responsables de las instituciones y programas ponían en práctica distintas estrategias, como la división de grupos por nivel, las aulas y el personal de apoyo o las adaptaciones curriculares. Lo importante era que quienes por una razón u otra no pudiesen alcanzar los mínimos exigidos, pudiesen compensar sus carencias. Todos los niños estaban, por tanto, integrados en un mismo espacio, eso era cierto, pero solo las características físicas e intelectuales propias de

---

Gran Bretaña y Australia, fruto del activismo de ciertos colectivos de personas con discapacidad que cuestionaban el modelo médico de entenderla en favor de un modelo distinto que la definiese no como patología, déficit o trastorno, sino como constructo social. Para una información detallada en torno a su origen, desarrollo y extensión, véase Oliver y Barnes (2010).

una gran mayoría eran consideradas como realmente válidas. De esta forma, los colectivos minoritarios seguían siendo excluidos, solo que ahora dentro de un mismo espacio. Si el propósito era lograr que todos y cada uno de ellos tuviese cabida en un mismo modelo de educación, la simple concentración espacial no podía ser la solución. La integración debía dar paso a la inclusión (Vislie, 2003).

Aunque, como hemos dicho, encontramos el origen de la educación inclusiva en la década de los 80 del siglo XX, fue en la siguiente cuando este modelo educativo se popularizó gracias a su incorporación en el discurso político internacional (Artiles y Dyson, 2009). La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jotiem (Tailandia), que tuvo lugar en 1990, precipitaría un cambio de perspectiva que se materializaría cuatro años después con la promulgación en Salamanca de la *Declaración y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994), a la que se adhirieron numerosos países y que, a día de hoy, continúa siendo un referente. Este documento refleja la necesidad de configurar los sistemas educativos de tal manera que den cabida a todo el mundo, minimizando las barreras y maximizando las oportunidades de acceso, lo cual implica grandes dosis de creatividad, así como de flexibilidad (UNESCO, 2017).

En cuanto al principio básico de igualdad en la diferencia que sustenta este modelo educativo, hemos de decir que desde el comienzo estuvo muy claro. No obstante, la tensión que suponía elaborar programas educativos iguales para todos, al mismo tiempo que se atendían a todas y cada una de las diferencias, hacía que su implementación fuese sumamente compleja (Clark *et al.*, 1999). Tal y como afirmaba Barton (1997), “cualquier intento para cambiar de manera fundamental las condiciones existentes necesitaría un compromiso con asuntos de equidad, política, poder y control, en los que las distintas formas de discriminación precisarían ser identificadas, desafiadas y modificadas” (p. 232). Para esto era necesario que los profesionales de la inclusión recibiesen una intensa formación de carácter teórico-social que habría de compaginarse con aprendizajes más técnicos, pues, como sostenía Ainscow (1995) “[también era] necesario considerar cómo los factores organizativos [de la enseñanza] impactaban en sus percepciones, actitudes y respuestas” (p. 151).

No cabe duda de que, a pesar de su complejidad, la investigación en torno a cómo hacer realidad la inclusión educativa ha ido paulatinamente extendiéndose dentro del campo de la educación, existiendo hoy un porcentaje importante de publicaciones al respecto. No obstante, si bien esto es cierto, también lo es que siguen destacando los abordajes teóricos sobre los prácticos, demostrándose que la tensión entre igualdad y diferencia continúa siendo un problema no resuelto (Amor *et al.*, 2019). Y es que no es fácil escapar de una tradición pedagógica que tiende a pensar la educación desde unos parámetros homogéneos contruidos a partir de formas de ser mayoritarias. Así pues, no es de extrañar que la educación inclusiva termine pareciéndose mucho a la integración educativa (Nilholm y Göransson, 2017). Al final parece inevitable que unas diversidades sigan destacando por encima de las otras y que, por este motivo, sean ellas las que parece que deben ser atendidas, así como adaptarse a unos condicionantes pedagógicos de acceso que, antes de su presencia, estaban ya estipulados como requisitos previos de aparente obligado cumplimiento.

Múltiples investigaciones han demostrado que la mayor o menor autoeficacia profesional percibida por los educadores en su desempeño como formadores inclusivos, constituye un buen predictor de su actitud, ya sea positiva o negativa, hacia la educación



inclusiva (Savolainen *et al.*, 2012). El aumento de recursos, así como el seguimiento de programas de formación en educación inclusiva por parte de los profesionales de la educación, tiende a mejorar su eficacia y, con ello, consecuentemente, su actitud hacia la misma (Male, 2011; Lautenbach y Heyder, 2019). No obstante, no podemos olvidar que los prejuicios y estereotipos sociales son aún obstáculos fundamentales (López Pascual y Carmona Rodríguez, 2018); y es que, si bien el apoyo explícito a la inclusión educativa está cada vez más generalizado, las barreras que suponen las apreciaciones implícitas de origen socioeconómico y cultural tienen un efecto negativo sumamente difícil de paliar (Lautenbach y Antoniewicz, 2018).

Tal y como sostiene Florian (2014), “las políticas de la inclusión fueron siendo desarrolladas al mismo tiempo que se diseñaban otras iniciativas de reforma educativa para aplicar los principios del mercado laboral a la educación” (p. 287). De este modo, la educación inclusiva se introdujo como herramienta que daba cumplimiento al derecho a la educación de muchas personas a quienes les había sido tradicionalmente negado, pero, al mismo tiempo, y de manera prioritaria, debía ser eficaz en el sentido de no mermar el logro de las competencias que reclamaba un cada vez más exigente e incierto mercado laboral<sup>3</sup>. De esta forma, se determinó que el sistema educativo tendría que centrarse en capacitar a los individuos para lograr un futuro desempeño laboral. Una educación inclusiva exitosa, consecuentemente, habría de ser aquella que consiguiese buenos resultados de rendimiento en todos y cada uno de los estudiantes. Ahora bien, las capacidades y competencias de cada uno difieren y nuestra sociedad potencia y valora algunas por encima de otras, lo cual hace, asimismo, que las más valoradas tengan una mayor presencia en currículos y programas. Esto tiene como resultado el hecho de que, a pesar de disfrutar de igual acceso a la educación, no todos los estudiantes terminen sintiéndose iguales y, como lo importante parece ser la capacitación y el rendimiento de cada individuo adaptado a sus necesidades y posibilidades, los aspectos sociales y emocionales terminan siendo obviados o relegados al cajón de lo no importante (Göranson y Nilholm, 2014).

Esta aparente necesidad de conseguir una educación fundamentalmente eficaz en términos economicistas de inversión y, por tanto, de compatibilizar lo que de facto es incompatible, ha hecho que algunos hayan querido hacer pasar la integración por inclusión, dando lugar a una importante confusión conceptual. Esto ha llevado asimismo a que “las debilidades de la ‘perspectiva inclusiva’ estén caracterizadas por un vacío teórico en el cual la educación inclusiva se asienta y por una falta de compromiso crítico con la realidad de la educación y de los colegios” (Amstrong *et al.*, 2011, p. 37); una realidad que va mucho más allá de lo académico o escolar, descansando en lo social.

En este sentido, defendemos aquí que no se trata solamente de observar la práctica educativa y de reflexionar sobre cómo podríamos mejorarla para que los resultados de nuestro alumnado sean mejores (Ainscow y Sandill, 2010), sino más bien, de crear una base teórica fuerte que impida, o al menos dificulte enormemente, que la inclusión educativa termine convirtiéndose en otra cosa (Felder, 2018). La inclusión educativa no tiene sólo que ver con individualidades diversas en un espacio que ha de ser forzosamente

<sup>3</sup> Debía ser eficaz, por un lado, para lograr que todo el mundo tuviese realmente las mismas oportunidades; pero, por otro, de forma si cabe más esencial, para contrarrestar los argumentos de algunos detractores de la educación inclusiva, que, desde una perspectiva ideológica conservadora, consideraban que la educación inclusiva terminaría mermando los aprendizajes de la mayoría, dando lugar a un Estado con una población activa económicamente menos competitiva. Para más información en torno a este planteamiento, véase Enkvist (2014).

compartido, sino también con la construcción de una comunidad que permita participar a cada uno de sus miembros desde su singularidad más propia; siendo esto es algo que, como hemos ya apuntado y detallaremos a continuación, la manera generalizada de entender e implementar actualmente la educación inclusiva dificulta.

### 3. CAPACITISMO Y DIVERSIDAD (DIS)FUNCIONAL: EL PROBLEMA DEL DISCURSO INCLUSIVO ACTUAL.

Hannah Arendt (1993), una de las pensadoras contemporáneas que más ha estudiado el carácter político de lo humano, sostenía que

si los [seres humanos<sup>4</sup>] no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. [Al mismo tiempo,] si los [seres humanos] no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. [...] Discurso y acción revelan [...] [por tanto,] los modos en los que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino qua [seres humanos] (p. 200).

De acuerdo con Arendt (1993), es la acción a través de la palabra lo que distingue a los seres humanos, capaces de presentarse ante sus congéneres como seres absolutamente singulares. A su vez, para ella, el hecho de que el ser humano “sea capaz de acción significa que cabe de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable; [...] con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo” (p. 202) y como tal merece ser atendido, pues trae consigo algo único, ya sea bueno, malo o neutro. La natalidad, junto con la pluralidad que esta conlleva, componen para esta pensadora la condición humana; una condición política en esencia pues, constituida sobre la base de una comunidad de iguales, es a través de la acción y la palabra como se diferencian.

En 2013 fue publicado en Australia un libro titulado *Destruyendo la unidad: por qué las mujeres tienen que cambiar el mundo*. En él se recogen un conjunto de textos, escritos todos ellos por mujeres, en los cuales se reivindica, desde diferentes ámbitos y perspectivas, la necesidad de que las mujeres destruyan una falsa unidad, que, con respecto a los hombres, les ha hecho creerse erróneamente iguales, impidiéndoles de esta forma empoderarse. Uno de los textos de este libro pertenece a la activista del ámbito de la discapacidad Stella Young (2013), quien comienza su texto afirmando lo siguiente: “¿Destruir la unidad? *Mierda*, sería feliz con que tan sólo me dejasen formar parte de ella” (p. 246). A continuación, Young dedicará su texto no tanto a hablar de sí misma como mujer, sino como persona con discapacidad, mostrando hasta qué punto para ella no podía tener sentido el objetivo principal del libro donde se incluía su texto. Ella no podía pensar de ninguna manera en esa supuesta unidad de seres humanos, ya fuese falsa o verdadera, pues no se veía incluida en esta. No se sentía reconocida como humana. Siguiendo las

<sup>4</sup> En la traducción original se utiliza “hombre” como concepto genérico que abarca toda la humanidad. No obstante, para adaptar el texto a nuestro contexto actual, se ha optado por sustituir dicho término por el de “ser humano”, más acorde con el lenguaje de carácter inclusivo que tendemos a usar en la actualidad.

premisas de Arendt, no era vista por sus congéneres como absolutamente singular y capaz de lo improbable. Ella era más bien tenida en cuenta como objeto; un objeto predecible y anticipable en su comportamiento.

La causa de la sensación de Young no es otra que el capacitismo que rige la sociedad occidental, aun a pesar de la presencia actual de ideologías sociopolíticas inclusivas. Podemos definir el capacitismo como aquella corriente de pensamiento que discrimina a las personas únicamente atendiendo a una aparente capacidad física, psicológica o intelectual, la cual parece permitir la anticipación de comportamientos o maneras de ser en dichas personas de forma fija, inamovible y sin necesidad de previamente conocerlas. Puede ser hostil, implicando violencia o rechazo, ya sea directa o indirectamente; y también puede ser benevolente, conllevando ciertas ayudas y ventajas que en el fondo son innecesarias. No obstante, es bastante común que ambos tipos confluyan simultáneamente (Nario-Redmond *et al.*, 2019).

Tal y como hemos sostenido en el apartado anterior, la inclusión se ha centrado principalmente en capacitar al mayor número de personas mejorando sus oportunidades de autonomía e independencia. El paso de un modelo médico, que patologizaba la discapacidad, a un modelo social, que la entiende fundamentalmente como el resultado de obstáculos impuestos a determinadas diversidades por parte de la sociedad, ha contribuido enormemente a esto. Sin embargo, tal y como afirman Toboso y Guzmán (2010), “el modelo social interpreta la discapacidad como una construcción social, pero no presenta igualmente la «capacidad» [...], que también lo es” (p. 76) y de manera primordial. Esto quiere decir que, si la sociedad ha producido en muchas personas discapacidad, se debe a que es la responsable de establecer los requisitos que deben definir la capacidad, así como de determinar cómo esta debe ser valorada en sus distintas manifestaciones. De este modo, a pesar de que hoy en día tenemos una idea mucho más amplia de capacidad, debido al sistema capitalista en el que vivimos, aquellas capacidades que tradicionalmente fueron limitadas o impedidas, hoy en día, pudiendo funcionar, no son en ningún caso igualmente valoradas.

La educación inclusiva ha pretendido transmitirnos que, en nuestra diferencia, somos todos iguales. Ahora bien, los mensajes que recibimos por parte de la sociedad, tanto directos como indirectos, no dejan de demostrarnos que esto es incierto. En nuestro mundo actual, a pesar de la mejora de accesos, poder andar no es lo mismo que no poder hacerlo, así como tener esquizofrenia o trastorno del espectro autista no implica lo mismo que tener la barba rubia o morena. Todos estos ejemplos apuntan a diversidades dentro del amplio espectro de posibilidades de expresión humana, pero ni todas suponen socialmente lo mismo, ni afectan al desarrollo del individuo de la misma manera. Así, si bien hoy en día encontramos un discurso generalizado que tiende a mostrar reconocimiento a las acciones de las personas que presentan capacidades limitadas con relación a la mayoría, dicho reconocimiento se da partiendo de la base de que tanto esas personas como sus acciones se sitúan, en términos de valor social, en un lugar inferior. Es por eso por lo que el reconocimiento que se les hace suele ir acompañado de condescendencia, indulgencia y prejuicios. Esta actitud sería el equivalente al multiculturalismo en lo que atañe a la diversidad cultural; es decir, un posicionamiento que “tolera al Otro mientras no sea un otro REAL, sino el Otro aséptico” (Žižek, 2015, p. 60) que, como tal, se puede predecir, anticipar y, por lo tanto, también fácilmente prejuzgar.

Fijémonos a este respecto, por ejemplo, en la manera en la que los medios de comunicación tienden a reflejar a las personas con discapacidad. Es bastante común que quienes tienen un cuerpo o una mente distintos a la media, sean representados de tal forma

que parezcan admirables, ejemplos de lucha y superación para el resto; unos triunfadores, unos *campeones* (Worrell, 2018). Sin embargo, aquello que les hace dignos de admiración aparece al mismo tiempo indisociablemente unido a su limitación, como si fuese esto y no otra cosa lo que diese valor a su tesón. Esto, por un lado, termina reduciendo su personalidad completa a dicha limitación y, por otro, los muestra como representantes por excelencia de los obstáculos y las dificultades, minimizando así los que pudiesen vivir otras personas que aparentemente pudiesen ser observadas en mayor medida como capaces y funcionales. Siendo así, no es de extrañar que esta manera de visibilizar la discapacidad haya terminado derivando en lo que Stella Young califica de porno inspiracional; esto es, imágenes de personas con discapacidad realizando distintas actividades a pesar de aquello que las limita, para ser consumidas por parte de personas sin discapacidad quienes, al visualizarlas, se sentirán mejor consigo mismas, ya que su vida podría ser peor, podrían ser tan (dis) funcionales como quienes aparecen en las imágenes (Grue, 2016). No cabe duda de que nuestra sociedad se sustenta en determinada idea de excelencia y esto la educación inclusiva, por mucho que lo intente, no lo puede obviar (Del Pozo *et al.*, 2021). Ahora bien, esto no quiere decir que las funcionalidades socialmente peor valoradas sean intrínsecamente malas. Es importante destacar que las personas con discapacidad no hacen nada diferente a lo que ordinariamente intenta hacer la mayoría de la gente; a saber, utilizar su cuerpo y su mente lo mejor que pueden. Lo que ocurre, simplemente, es que el hecho de que haya cuerpos y mentes que sean presentados en mayor medida limitados hace que sean observados exclusivamente a partir de su limitación y, consecuentemente, que las expectativas hacia ellos se rebajen exponencialmente. En este sentido, no es de extrañar que el capacitismo hostil ataque proporcionalmente más a aquellas personas que escapan del lugar que se supone que una parte de su identidad les debería condenar a ocupar (Nario-Redmond, 2019).

La fuerza de identificación que arrastra la etiqueta hace que la diversidad funcional sea objeto constante de injusticias testimoniales y hermenéuticas. De acuerdo con Miranda Fricker (2017),

la injusticia testimonial se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido; la injusticia hermenéutica se produce en una fase anterior, cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales (p. 18).

Tal y como apunta Marsh (2019), la etiqueta social y, en muchos casos también médica, que se impone sobre determinadas características individuales, hace que, para bien o para mal, sospechemos de cualquier comportamiento o afirmación que se salga de esta. A su vez, la falta de referentes cotidianos que no estén atravesados por el filtro de la excepcionalidad aboca a las personas funcionalmente diversas a aceptar sin cuestionamiento alguno la imagen que de ellas mismas reciben desde fuera. Carecen de las suficientes herramientas para poder detectar y posteriormente manifestar que ciertas situaciones que se ven obligados a atravesar son injustas e implican cierta violencia (Ostiguy *et al.*, 2019).

Precisamente esta injusticia, así como el carácter opresor de la etiqueta, es contra lo que pretenden luchar los *Disability Studies*, una disciplina académica con proyección político-social que, aun reconociendo la importancia de luchar por la capacitación y el reconocimiento de la diversidad funcional, incide en aceptar y reivindicar con orgullo la discapacidad y todo

aquello que componga cada singularidad individual (Goodley, 2017). Si bien el cambio discursivo que ha supuesto la paulatina sustitución del concepto ‘discapacidad’ por el de ‘diversidad funcional’, ha dignificado capacidades y expresiones humanas antes ni siquiera tenidas en cuenta como tales (Gibson, 2019), se ha olvidado del hecho de que el difícilmente evitable valor social que se les aplica hace que sean observadas de manera especial, desde un lugar aparte y, por tanto, no en condiciones de igualdad (Barnes, 2016). Esto, como hemos indicado más arriba, supone comportamientos y actitudes capacitistas que niegan a determinadas personas su singularidad personal reduciéndolas a su discapacidad. Así pues, en contraposición a esta idea de inclusión centrada en la capacitación, los *Disability Studies* ponen el foco en la singularidad de cada cual, asumiendo que en mayor o menor medida todo el mundo es (dis)funcional; es decir, que, dependiendo de distintos factores, puede o no funcionar, tener éxito o fracasar, pero que en ningún caso esto determina de manera absoluta la personalidad (Sánchez Rojo, 2022). Esta perspectiva, que atiende a la persona teniendo en cuenta por igual lo que la capacita, lo que la incapacita y lo que va más allá de esto, escapa a la lógica de la capacidad y la capacitación, permitiendo que la dignidad y el valor de una persona no terminen reduciéndose a su productividad.

Es partiendo de esta idea abierta y no reducida de la personalidad como las personas con discapacidad pueden adquirir subjetividad humana y política, ya que, siguiendo el esquema del desarrollo del sujeto político de Rancière (1996), pueden por fin conducirse “como seres con nombre. Se descubren en la modalidad de la transgresión como seres parlantes, dotados de una palabra que no expresa meramente la necesidad, el sufrimiento y el furor, sino que manifiesta la inteligencia” (p. 39). Transgreden aquello que visiblemente los limita porque, a pesar de formar parte de ellos, en ningún caso los define por completo ni puede prefijar de manera absoluta sus posibilidades, acciones y comportamientos. Su vida ya no depende de cuánto se asimilen a aquello de lo que supuestamente deben ser capaces, pudiendo explorar distintas posibilidades atendiendo a limitaciones individuales que dependerán exclusivamente de sus mentes, cuerpos y contextos particulares (Muyor y Alonso, 2018). Precisamente cuando la discapacidad es vista desde una lógica que va más allá de las ideas de capacitación y capacidad es cuando estas personas pueden ser consideradas verdaderamente María, Elena o Carlos; es decir, sujetos humanos únicos, igualmente capaces de lo improbable, así como de manifestarse, de llegar a acuerdos y de poder formar y conformar comunidades. Ahora bien, como decíamos, vivimos en un contexto socioeconómico global basado en la eficacia que no parece ser compatible con esto. Es por esta razón por la que es esencial que este modelo de inclusión se sustente en un principio teórico bien delimitado y lo suficientemente fuerte. Ya que la absoluta singularidad tiene que ver con lo incomparable, lo nunca idéntico, lo totalmente otro, el principio que debe sustentar su consideración como núcleo de la inclusión no puede ser otro que la alteridad. Dedicaremos el último apartado de este trabajo a este concepto.

#### 4. LA ALTERIDAD COMO PRINCIPIO FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN PASO MÁS ALLÁ DE LA EMPATÍA

Se hace necesario en este punto recuperar la idea de nacimiento que introdujimos de la mano de Arendt (1993) al comienzo del apartado anterior, pues es la natalidad lo que indudablemente otorga importancia, desde un punto de vista humano, a la alteridad. En

el prólogo de *Filosofía y poesía* afirma María Zambrano (2000) que ese libro no fue creado, sino nacido, debido a las grandes dificultades que deberían haber impedido su escritura pero que, finalmente, no lo hicieron. Y es que, para ella, con el nacimiento “no se pasa de lo posible a lo real, sino de lo imposible a lo verdadero” (p. 7). Cada vez que se produce un nacimiento la singularidad más absoluta se introduce en el mundo y, como tal, es insustituible, irremplazable y, al mismo tiempo, por falta de precedentes idénticos, también es impredecible de manera exacta. Cierto es que los seres vivos, los únicos que literalmente tienen la posibilidad de nacer, pueden compartir características similares, de manera que, en el fondo, sus comportamientos pueden ser ciertamente aventurables. Son dichas similitudes las que nos permiten dibujar un mapa de lo posible que va encajando con lo real, pues es de lo real, de lo que ya ha sido y es, de lo que se parte. Ahora bien, y es aquí donde es interesante el apunte de María Zambrano, no es esta anticipación, esta predicción que parte de ideas previas, lo que define la esencia del nacimiento y erraríamos si así lo pensásemos. Por el contrario, la singularidad más pura, aquello que hace único al ser que nace, es lo que permite que su llegada al mundo se considere nacimiento, pues al nacer, trae consigo lo nuevo, lo otro, lo diferente, lo incomparable e inconmensurable y, si bien esto puede llegar al punto de producir una ruptura con lo que hasta entonces considerábamos real, su manifestación no dejará de instalarse en el mundo como una verdad. De hecho, únicamente la singularidad más pura puede expresar una verdad que supere a la realidad. Cuando en un suburbio marginal de una gran ciudad una adolescente sin recursos se lee *La República* de Platón y la entiende; cuando un niño con TEA que, de acuerdo con su diagnóstico, sería para siempre incapaz de hablar, de repente dice una palabra; o cuando un adulto con Síndrome de Down consigue, contra todo pronóstico, sacarse una carrera universitaria, un nacimiento ha tenido lugar. Todos estos nacimientos suponen la manifestación de lo imposible, de lo que no podía pasar; y, aunque ponen en cuestión la realidad, es al mismo tiempo innegable su verdad. Casos como estos podrían considerarse excepcionales, pero en el fondo no lo son. Los consideramos como tales por su magnitud, la cual medimos a partir de criterios de valoración preconcebidos respecto a las distintas capacidades. Ahora bien, aunque cada vez nos vemos en este sentido más limitados, hay una tendencia al nacimiento. En algún momento todos hemos retado a nuestra realidad haciendo verdadero lo imposible y es precisamente eso, así como la esperanza de poder seguir haciéndolo, lo que define nuestra humanidad y lo que debería estar en el centro de toda educación, cuyo objetivo es acompañar estos nacimientos, ya sean grandes o pequeños (Arendt, 1996).

Tal y como afirma Joris Vlieghe (2019),

la esperanza podría ser concebida como una actitud (más que como una cuestión cognitiva) que define lo que significa ser *educador*: la confianza inquebrantable de que el futuro no está determinado por cómo están ahora las cosas, incluso si no tenemos razones suficientes para creerlo (p. 120).

Es esto lo único que puede animar al educador a no cesar en su empeño cuando las condiciones le son sumamente adversas y, al mismo tiempo, lo que puede permitir a quien crece dentro de dichas condiciones encontrar una brecha a través de la cual poder desafiarlas y salir de ellas. Ahora bien, para ello es asimismo importante confiar en la existencia de una singularidad individual imposible de definir, de capturar y, por tanto, de



anticipar; algo que es cada vez más difícil de lograr, pues el discurso pedagógico hoy más extendido se basa precisamente en todo lo contrario. Se trata de medir y calcular todo lo posible a fin de poder controlar y anticipar dejando lo mínimo al azar, pues, si bien es cierto que podemos dificultar que se produzca la novedad, también lo es que, desde el punto de vista del rendimiento bajo parámetros definidos y marcados, el proceso de enseñanza-aprendizaje es más eficaz (Biesta, 2017).

El discurso de la medición, la planificación y la anticipación encaja muy bien con una idea del ser humano como ser libre, que está siempre en proyecto y que, dadas las múltiples posibilidades de actualización que presenta su ser en potencia, necesita aprender a observar y conocer su realidad para poder actuar en consecuencia. Sin embargo, si bien esto es cierto, también lo es que esta idea de ser humano enfocada en la proyección individual a partir de las propias circunstancias tiende a olvidar otras realidades y posibilidades. Es de esto de lo que se dio cuenta Emmanuel Lévinas, quizá el filósofo que mejor ha explorado y definido la importancia de la alteridad desde un punto de vista humano. El origen de su planteamiento parte de la siguiente pregunta: “mi estar-en-el-mundo o mi ‘lugar bajo el sol’, mi ‘en casa’ ¿no han sido usurpación de los lugares que son para el otro [ser humano<sup>5</sup>], ya por mí oprimido o hambriento, expulsado a un tercer mundo?” (Lévinas, 2003, p. 17). Efectivamente, así es, y de manera injusta afirmará él. La historia de la humanidad es una historia de muerte y violencia, algo que podría cambiar si ideásemos una manera distinta de entender al ser humano. Así pues, la pregunta filosófica fundamental para él, a diferencia de otros autores, será la “pregunta por el sentido del ser –no la ontología de la comprensión de este verbo extraordinario, sino la ética de su justicia–. La cuestión por excelencia de la filosofía, no será ‘¿por qué el ser más bien que la nada?’, sino cómo el ser se justifica” (Lévinas, 2003, p. 21).

Esta justificación él la encontrará en el Otro, con letras mayúsculas. Es decir, el absolutamente otro, cuya total singularidad me perturba y me altera, pero, al mismo tiempo, reclama de mí una respuesta. Este encuentro solo puede producirse cuando el otro muestra su verdadero rostro, es decir, cuando aparece ante mí no mediatizado, no interpretado, desnudo, presentándose tal cual es. Y es que

la absoluta desnudez del rostro, este rostro absolutamente sin defensa, sin cobijo, sin vestido, sin máscara, es, sin embargo, lo que se opone a mi poder sobre él, a mi violencia, lo que se opone a ella de modo absoluto, con una oposición que es oposición en sí (Lévinas, 2001, p. 80).

Sin embargo, es difícil que se produzca este encuentro en un mundo que pone el acento en la palabra que define, en la rigidez del conocimiento. Sostiene Lévinas (2003) que “el *logos* es el equívoco del ser y el ente. [...] En la predicación, que es su ‘ser natural’, el verbo *ser* hace resonar la *esencia*, pero esta resonancia termina en ente gracias al nombre. Desde ese momento, ser *designa* en vez de *resonar*” (p. 93) y la singularidad se encuentra en esta resonancia predicable pero imposible de sustantivar.

<sup>5</sup> Igualmente que sucedía con la cita textual de Hannah Arendt al comienzo del apartado anterior, aquí el autor utilizaba ‘hombre’ como genérico. Lo sustituimos nosotros por ‘ser humano’ considerando que es más adecuado al uso inclusivo del lenguaje que está cada vez más extendido en la actualidad.



Lo propiamente humano para él, por tanto, es esta singularidad propia de cada uno de la cual forzosamente tenemos que responsabilizarnos todos. Es esto lo que le permite situar la ética como filosofía primera y el principio de responsabilidad por encima del de libertad en el actuar humano (Lévinas, 2006). No vamos a ahondar más en el constructo filosófico de este autor, porque no es el propósito de este trabajo<sup>6</sup>. No obstante, su idea de situar la alteridad en el centro aparece como sumamente importante en un contexto en el que buscamos implementar un modelo educativo que sea realmente inclusivo. Lévinas no rechazaba, y tampoco lo hacemos nosotros aquí, la importancia del conocimiento y de la creación de conceptos que delimiten y definan la realidad. No obstante, en los asuntos humanos, no debe ser el punto de partida sino de llegada (Lévinas, 2005). De lo contrario, podemos oprimir, violentar o incluso discriminar determinadas singularidades. Tal y como hemos podido observar en apartados anteriores, esto es de hecho lo que ocurre cuando atendemos a las personas centrándonos en la idea preconcebida –ya venga científica, cultural o personalmente sustentada– que tenemos de determinados aspectos que forman parte de ellas.

El tipo de inclusión educativa actualmente más extendido, más que reconocer singularidades, parece imponerlas. Estando focalizada en la capacitación y la capacidad bajo unos parámetros externamente definidos y concretos tiende a instarnos a empatizar, a ponernos en el lugar del otro, pero solo podemos ponernos en su lugar a partir de nosotros mismos y esto hace inevitable el hecho de traducir, de interpretar. Teniendo en cuenta la escala de valores economicista de nuestra sociedad globalizada actual, acudir al otro bajo estos parámetros implica un claro riesgo de discriminación. Es por este motivo por el que la inclusión educativa no debe estar sustentada en la empatía, sino en la alteridad. Esto nos facilitará responder verdaderamente de cada singularidad permitiendo que esta se presente realmente como tal. Quitar a determinadas personas la posibilidad de manifestar su absoluta singularidad es robarles su humanidad, siendo esto lo que, tal y como muestra la ya mencionada activista Stella Young (2013), muchas personas dentro del ámbito de la discapacidad acaban experimentando. Así pues, es esencial que los educadores estén formados, que dispongan de un gran conocimiento del desarrollo humano en su amplio espectro (Pagès, 2023), pero que al mismo tiempo no se olviden de que esto nunca define a los seres humanos por completo.

## 5. CONCLUSIONES

Afirman Slee *et al.* (2019) que

la exclusión y la inclusión en el colegio del barrio es primero una cuestión política y segundo una cuestión técnica. Este es el anclaje de los *Disability Studies* en educación, el cual los distingue de la avanzada apropiación de la educación inclusiva por parte de una educación neo-especial (p. 5).

Se trata de lograr que todo el conjunto de la comunidad educativa consiga acercarse a la diversidad humana, no apenas entendiéndola como funcional, sino accediendo a la

---

<sup>6</sup> Para una mayor profundización en este sentido, véase Charlier (1993).

singularidad más propia de cada persona, pues es ahí donde está su verdadero valor y dignidad (Baglieri *et al.*, 2011). Cuando la medida del valor humano se rige por la capacidad, hay algunas personas que, a pesar de funcionales, como hemos visto, no dejan de sentirse un paso por detrás, infravaloradas por una característica individual que parece obligarles a definir a través de ella toda su personalidad. El hecho de que muchas personas con discapacidad desarrollen trastornos psicológicos como la depresión muchas veces se asocia a los inconvenientes intrínsecos de la diversidad funcional, cuando realmente se debe a la presión que sobre ellas ejerce un mundo social y laboral apenas regido por la capacidad (Cvetkovich y Wilkerson, 2016). Esto no afecta únicamente a personas con una funcionalidad distinta a la media, sino a cualquier persona, y es aquí donde radica la verdadera importancia de extender la perspectiva de los *Disability Studies* a nuestra manera general de entender la educación inclusiva.

Al igual que sucede con los mandatos de género, que terminan frustrando porque nadie es capaz de cumplirlos al completo, tampoco nadie es capaz de cumplir con los mandatos impuestos por la lógica de la capacidad (McRuer, 2006); y menos en un mundo que reclama nuestra atención desde tantos frentes y simultáneamente, hasta el punto de llevarnos al colapso muchas veces (Sánchez Rojo, 2019). Todos somos capaces, pero también todos somos incapaces. Ciertamente es que no toda incapacidad tiene los mismos efectos y sería injusto así defenderlo. No obstante, si algo nos iguala, es el hecho de que somos absolutamente singulares y que, dicha singularidad tiene efectos específicos y particulares en nuestro funcionamiento, que no tiene por qué ser el mismo por muchas características que compartamos. Cada uno de nosotros, como apuntamos más arriba, independientemente de si somos personas con discapacidad o no, lo que hacemos es el mejor uso que podemos de nuestras mentes y nuestros cuerpos. Todos somos funcionales y también todos somos vulnerables. Si bien unos pueden necesitar mayor ayuda y apoyo que otros, nadie es plenamente independiente (McIntyre, 1999). Ahora bien, el capacitismo imperante nos hace pensar lo contrario.

En un estudio sobre el impacto de la incorporación de los *Disability Studies* en el currículo formativo de profesionales del ámbito educativo, se mostró ya hace algunos años hasta qué punto mejora la perspectiva de quienes cursan estos estudios en lo relacionado con la diversidad funcional. Una de las razones principales para dicha mejora es la adquisición de conciencia y dignificación de la propia vulnerabilidad (Pearson *et al.*, 2016) y es que, el hecho de centrarnos en la capacidad, en la funcionalidad y en lo más o menos limitados que pueden estar algunas mentes y cuerpos al respecto, termina haciéndonos pensar que la vulnerabilidad solo les corresponde a ellos. La focalización en la capacidad aboca claramente al capacitismo y esto, como cualquier otro pensamiento que implique una injusta discriminación, debemos enfrentarlo si realmente perseguimos ser inclusivos. Los educandos, en tanto que seres humanos, deben poder aparecer ante los demás como tales, seres únicos y diferenciados, capaces de lo improbable. Si queremos acabar con la injusticia social hacia la diversidad funcional, educativamente debemos, por tanto, situar la capacitación en un segundo lugar y aprender en primer lugar a acoger la verdad de la singularidad humana universal a través del principio de alteridad. No cabe la menor duda de que esto implica cierta inseguridad, pues subyace la imposibilidad de anticipar, pero tampoco podemos negar que solo esto nos acercará a un mundo más justo y al reconocimiento real de todas y cada una de las personas con las que nos encontremos (Moreno Aponte y Vila Merino, 2022). Es imperativo desde una perspectiva educativa y

pedagógica, por tanto, que dejemos de incluir a las personas utilizando el paraguas de la diversidad (dis)funcional y lo hagamos bajo el de la singularidad teñida de alteridad. Esto hará que aparecer tullido y desnudo deje ser un hándicap a la hora de ser reconocido como uno más, simplemente como cualquiera. Permitamos que las personas con discapacidad nazcan como los demás y devengan sujetos políticos en condiciones de igualdad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10(4), 147-155. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x>
- Amor *et al.* (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Amstrong, D., Amstrong, A. C. y Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Península.
- \_\_\_\_\_. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Artiles, A. y Dyson, A. (2009). Inclusive education in the globalization age. En D. Mitchell (Ed.). *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (pp. 37-62). Routledge.
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J. y Gallagher, D. J. (2011). Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267-278. <https://doi.org/10.1177%2F0741932510362200>
- Barnes, E. (2016). *The Minority Body: A Theory of Disability*. Oxford University Press.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/1360311970010301>
- Biesta, G. (2017). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(4), 315-330. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1048665>
- Charlier, C. (1993). *Lévinas: la utopía de lo humano*. Riopiedras Ediciones.
- Cvetkovich, A. y Wilkerson, A. (2016). Disability and Depression. *Journal of Bioethical Inquiry*, 13(4), 497-503. <https://doi.org/10.1007/s11673-016-9751-z>
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. y Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177. <https://doi.org/10.1080/0141192990250203>
- Del Pozo, A., Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.20.1723549>
- Enkvist, I. (2014). *Educación: Guía para perplejos*. Encuentro.
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54-70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.
- Gibson, B. E. (2019). Worlding Disability: Categorization, Labels and the Making of People. *AJOB Neuroscience*, 10(2), 85-87. <https://doi.org/10.1080/21507740.2019.1618413>
- Goodley, D. (2017). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. SAGE.
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Grue, J. (2016). The problem with inspiration porn: a tentative definition and a provisional critique. *Disability & Society*, 31(6), 838-849. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1205473>
- Guffey, E. (2018). *Designing Disability: Symbols, Space and Society*. Bloomsbury Academic.
- Lautenbach, F. y Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>
- Lautenbach, F. y Antoniewicz, F. (2018). Ambivalent implicit attitudes towards inclusion in preservice PE teachers: The need for assessing both implicit and explicit attitudes towards inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 72, 24-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.003>
- Lévinas, E. (2006). Ética como Filosofía Primera. *A Parte Rei*, 43. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf>.
- \_\_\_\_\_. (2005). *El humanismo del otro hombre*. Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- \_\_\_\_\_. (2001). *La realidad y su sombra*. Trotta.
- López Pascual, G. y Carmona Rodríguez, C. (2018). La inclusión socioeducativa de niños y jóvenes con diversidad funcional. La perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-98.
- Mack, J. (2017). The Right Way to Be Crippled and Naked. En S. Black, M. Northen, y A. Hayse (Eds.). *The Right Way to Be Crippled and Naked: The Fiction of Disability* (pp. 41-51). Cinco Puntos Press.
- Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26(4), 182-186. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01500.x>
- MacIntyre, A. (1999). *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Paidós.
- Marsh, J. (2019). What's Wrong with «You Say You're Happy, but...» Reasoning? En D. T. Wasserman y A. Cureton (Eds.). *The Oxford Handbook of Philosophy and Disability* (online). Oxford University Press. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780190622879.001.0001/oxfordhb-9780190622879>
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York University Press.
- Moreno Aponte, R. y Vila Merino, E. S. (2022). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría de la Educación*, 34(1), 125-138. <https://doi.org/10.14201/teri.26397>
- Muyor, J. y Alonso, J. F. (2018). Cuerpos disidentes y diversidad funcional: lo sexual como espacio de activación socio-política. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, V(9), 207-226. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/1360>
- Nario-Redmond, M. R. (2019). *Ableism: The Causes and Consequences of Disability Prejudice*. Wiley-Blackwell.
- Nario-Redmond, M. R., Kemerling, A. y Silverman, A. (2019). Hostile, Benevolent, and Ambivalent Ableism: Contemporary Manifestations. *Journal of Social Issues*, 75(3), 726-756. <https://doi.org/10.1111/josi.12337>
- Nilholm, C. y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>

- Nirje, B. (1985). The basis and logic of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11(2), 65-68. <https://doi.org/10.3109/13668258509008747>
- O'Brien, J. y Forest, M. (1989). *Action for inclusion. How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs into Regular Classrooms*. Centre for Integrated Education.
- Oliver, M. y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500088>
- Ostiguy, B. J., Peters, M. L. y Shlasko, D. (2019). Ableism. En L. Adams y L. A. Bell (Eds.). *Teaching for Diversity and Social Justice* (pp. 299-338). Routledge.
- Pagès, A. (2023). Cuando se educa hay que saber desde dónde se habla. *Teoría de la Educación*, 35(1), 39-46. <https://doi.org/10.14201/teri.29631>
- Pearson *et al.* (2016). The impact of Disability Studies curriculum on education professionals' perspectives and practice: Implications for education, social justice, and social change. *Disability Studies Quarterly*, 36(2) (online). <https://dsq-sds.org/article/view/4406>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y Filosofía*. Nueva Visión.
- Sánchez Rojo, A. (2022). Disguising success or experiencing failure: how should we understand social and educational inclusion? *Culture and Education*, 34(3), 515-527. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2064086>
- \_\_\_\_\_. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo xxi: más allá de una perspectiva psicológica. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 421-436. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-02>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. y Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Slee, R., Corcoran, T. Y Best, M. (2019). Disability Studies in Education – Building Platforms to Reclaim Disability and Recognise Disablement. *Journal of Disability Studies in Education*, 1 (online). <https://brill.com/view/journals/jdse/aop/article-10.1163-25888803-00101002.xml>
- Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Young, S. (2013). The Politics of Exclusion. En J. Caro (Ed.), *Destroying the Joint: Why Women Have to Change the World* (pp. 246-256). University of Queensland Press.
- Vlieghe, J. (2019). Education and hope. *Ethics and Education*, 14(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1587688>
- Wong, A. (Ed.). (2018). *Resistance and Hope: Essays by Disabled People. Crip Wisdom for the People*. Disability Visibility Project.
- Worrell, T. R. (2018). *Disability in the Media: Examining Stigma and Identity*. Lexington Books.
- Zambrano, M. (2000). *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica.
- Žižek, S. (2015). *En defensa de la intolerancia*. Sequitur.

INVESTIGACIONES

## Escritura académica y autoeficacia en estudiantes de ciencias sociales y humanas de una universidad peruana

Academic writing and self-efficacy in students  
of social and human sciences at a Peruvian university

*Aymé Barreda-Parra<sup>a</sup>*  
*Rosa Núñez-Pacheco<sup>b</sup>*  
*Osbaldo Turpo-Gebera<sup>c</sup>*  
*Cesar H. Limaymanta<sup>d, e</sup>*  
*M<sup>a</sup> Cruz Sánchez-Gómez<sup>f</sup>*

<sup>a</sup>Departamento Académico de Psicología,  
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.  
vbarredapa@unsa.edu.pe

<sup>b</sup>Departamento Académico de Literatura y Lingüística,  
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.  
rnunezp@unsa.edu.pe

<sup>c</sup>Departamento Académico de Educación,  
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.  
oturpo@unsa.edu.pe

<sup>d</sup>Departamento de Bibliotecología y Ciencias de la Información,  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.  
climaymanta@unmsm.edu.pe

<sup>e</sup>Facultad de Ciencias de la Salud,  
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú.  
pcmaclim@upc.edu.pe

<sup>f</sup>Departamento de Didáctica,  
Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, España.  
mcsago@usal.es

### RESUMEN

La autoeficacia se basa en la Teoría Social Cognitiva de Bandura y desde esa perspectiva el objetivo de este estudio es examinar la relación entre la escritura académica y las creencias de autoeficacia para la escritura en estudiantes universitarios de pregrado. La muestra estuvo conformada por 176 participantes, 114 mujeres y 62 hombres, de una universidad pública peruana. La metodología desarrollada es cuantitativa de tipo correlacional. Los participantes cumplieron un Cuestionario de Percepción sobre Alfabetización Académica y una Escala de Autoeficacia para la Escritura. Los resultados revelan que la relación entre percepción de escritura académica y creencias de autoeficacia es moderada; no existen diferencias significativas por sexo y por programa académico. Se concluye que a mayor nivel de percepción de escritura académica mayor creencia de autoeficacia.

*Palabras clave:* escritura académica, autoeficacia, estudiantes universitarios, sexo.



#### ABSTRACT

Self-efficacy is based on Bandura's Social Cognitive Theory and from this perspective the objective of this study is to examine the relationship between academic writing and self-efficacy beliefs for writing in undergraduate university students. The sample consisted of 176 participants, 114 women and 62 men, from a Peruvian public university. Quantitative and correctional methodology were used. The participants completed a Perception Questionnaire on Academic Literacy and a Writing Self-Efficacy Scale. The results reveal that the relationship between academic writing perception and self-efficacy beliefs is moderate; there are no significant differences by gender and academic program. It is concluded that the higher the level of perception of academic writing, the higher the self-efficacy beliefs.

*Key words:* academic writing, self-efficacy, university students, gender.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las actividades más importantes que se realiza en el ámbito universitario está representada por la escritura académica. De acuerdo a la clasificación Tuning en 2001, la escritura académica es una competencia genérica instrumental denominada comunicación oral y escrita, es una habilidad lingüística que puede ser incluida en cualquier grado y que, al mismo tiempo, es considerada importante por la sociedad (Beneitone & Bartolomé, 2014). A diferencia de las competencias específicas, la escritura académica se desarrolla de manera transversal, es decir, está presente en todas las asignaturas del plan de estudios y no sólo en los cursos especialmente creados para tal fin como comunicación escrita, redacción académica, producción escrita, entre otras.

Según la UNESCO, las competencias genéricas relacionadas con la escritura académica, la investigación y el desarrollo epistémico destacan por su contribución al desarrollo general de las competencias vinculadas a la formación (IESALC, 2017). La escritura académica se vincula con las disciplinas que cursan los estudiantes universitarios (Silva y Limongi, 2016), y se refiere al “complejo proceso de producción de textos en contextos de formación académica, o bien a los productos textuales que ese proceso genera” (González *et al.*, 2019, p. 193). La complejidad de este proceso se debe, precisamente, a que intervienen diversas habilidades no sólo de índole lingüística, sino también cognitivas e incluso de carácter sociocultural.

La escritura académica debe “facilitar el ingreso de los estudiantes universitarios a cada una de las culturas escritas disciplinares” (Torres, 2017, p. 313). Entre los productos de la escritura académica que elaboran los estudiantes destacan los resúmenes, informes, ensayos, ponencias, casos, artículos científicos, tesis. Dichos textos, poseen características particulares, dependientes del área disciplinar de su producción y se producen a lo largo de su formación académica, por lo que su complejidad se va incrementando en los años superiores, ya que se asume que la competencia del estudiante ha mejorado ostensiblemente, y ello debe demostrarse sobre todo cuando presenta su tesis que le permitirá obtener un grado académico o título profesional.

La escritura académica conforma una de las competencias más importantes en la educación superior, al intervenir como herramienta básica para: a) construir, comunicar y dar cuenta del conocimiento; b) desarrollar un conjunto de diversos procesos cognitivos; c) comunicar conceptos teóricos y técnicos, no sólo científicamente, sino también, de forma clara, creíble y eficaz; y d) el éxito académico y profesional, al fomentar el sentido crítico. De no lograrse la apropiación adecuada de esas competencias, se corre el riesgo de llegar a



situaciones extremas, como la deserción universitaria (Meza y González, 2020). En cierta medida, el éxito o fracaso de un estudiante depende en buena parte de que haya adquirido esas habilidades escriturales.

En torno a la escritura académica existen enfoques pedagógicos. Según Arias (2013), estos se centran en investigaciones sobre el proceso de la escritura, el producto de la escritura y la didáctica de la escritura. Dentro del último grupo, se identifican tres movimientos implementados en las universidades, especialmente estadounidenses: *Writing Across the Curriculum*, WAC; *Writing in the disciplines*, WID; y *Academic literacies*, desarrollado originariamente en el Reino Unido (Castelló, 2014). En Hispanoamérica se conoce a la escritura académica como alfabetización académica (Navarro, 2018); término que “propone la enculturación académica en los códigos, discursos y convenciones disciplinares” (Castelló, 2014, p. 350) con la finalidad que los estudiantes se comuniquen adecuadamente en sus comunidades profesionales. La competencia de alfabetización académica presenta los siguientes componentes: a) actitudes hacia la alfabetización académica; b) conocimiento de alfabetización académica; c) práctica de alfabetización académica; d) habilidades de resolución de problemas (Castillo-Martínez *et al.*, 2023). Otros autores emplean el término escritura epistémica para referirse a un fenómeno complejo que comprende una serie de dimensiones: lingüística, social, (meta) cognitiva y afectiva (Silva y Limongi, 2016).

Por su parte Ortiz (2011) afirma que priman dos enfoques teóricos en el estudio de la escritura: el cognitivo y el sociocognitivo. El primero, se funda en los aportes de la psicología cognitiva, representada por tres procesos básicos: planificación, traducción y revisión; y subprocesos que van desde la generación de ideas hasta la elaboración de los borradores. El segundo enfoque, considera a la escritura como práctica social y cultural, acentuada en el contexto y en las vivencias de la composición, e incluso emocionales, como la motivación. En la misma línea, Sala-Bubaré y Castelló (2017), al referirse al enfoque sociocultural, destaca el contexto y los discursos disciplinarios, soslayando los procesos cognitivos individuales, centrándose en la cognición situada, es decir, en los procesos socialmente mediados donde los significados se construyen, revisan y transforman.

En general, la escritura académica ha sido utilizada como medio de comunicación sobre lo que se conoce de cada disciplina universitaria y no como un instrumento de reflexión; esto explicaría la escasez de estudios sobre la autoeficacia y la escritura académica en Latinoamérica (González *et al.*, 2019). En esa perspectiva, este estudio se orienta a llenar ese vacío de conocimiento, al integrar las creencias de autoeficacia, como constructo de la Teoría Social Cognitiva, o también llamada, Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura. Esta teoría enfatiza las interrelaciones mutuas entre las influencias intrapersonales, los comportamientos individuales y los factores ambientales (Bandura, 2012).

Bandura (2012) definió la autoeficacia como las creencias de las personas sobre su capacidad para producir determinados logros. Las personas difieren en su eficacia en diferentes dominios de funcionamiento y en varias facetas dentro de un dominio de actividad. En el enfoque de Bandura, la autoeficacia percibida afecta la motivación y los logros de desempeño directamente y a través de su impacto en las metas, expectativas de resultados y percepción de los facilitadores e impedimentos socioestructurales.

Previos estudios empíricos confirman la relación de la autoeficacia con la escritura. Prat-Sala y Redford (2012), al examinar la percepción de la autoeficacia sobre la lectura y escritura, concluyen que la autoeficacia contribuye independientemente al desempeño de la escritura, probablemente debido a un mayor monitoreo y reevaluación. El profesorado

cumple un rol significativo en la facilitación exitosa de la escritura en los estudiantes (Ekholm *et al.*, 2015). Otros estudios dan cuenta que el idioma predominante de los instrumentos para medir la percepción de la autoeficacia es el inglés y que los estudios se desarrollan principalmente en Estados Unidos y se construyen a partir de oraciones declarativas en primera persona (González *et al.*, 2019).

La actividad de escribir se enriquece cuando las creencias de la autoeficacia hacia la escritura mejoran durante la formación. Los estudiantes asumen diferentes roles (escribir, revisar y editar). Estos roles les brinda diversidad de experiencias de aprendizaje y aumenta su confianza en sus propias capacidades para escribir (Van Blankenstein *et al.*, 2019). Después de la entrevista aplicada a los universitarios de pregrado que participaron en el proyecto de investigación, los autores concluyen que las nuevas experiencias de colaboración y escritura mejoraron las creencias de autoeficacia, a la par fueron efectivas las experiencias indirectas de revisión de artículos de investigación como modelos para sus propios escritos.

En relación al sexo y la autoeficacia académica, los hombres logran ligeramente mejor puntuación que las mujeres, las diferencias son estadísticamente significativas; pero pequeñas, lo cual es importante porque es una variable clave en la elección de carrera que hacen mujeres y hombres (Huang, 2013). En la revisión de artículos que reportan la utilización de los instrumentos de evaluación de la autoeficacia asociada a la escritura se hallaron diferencias por sexo en tres publicaciones (González *et al.*, 2019). La autoeficacia de las niñas es más alta que las de los niños, antes de empezar la escritura; las estudiantes de secundaria tienen niveles más altos de autoeficacia que los estudiantes; sin embargo, en la educación superior un estudio no reporta diferencias y en otro los hombres muestran mayores niveles de autoeficacia en la escala general y en dos dimensiones de la escala que está compuesta por tres dimensiones.

Si bien el estudiante es la persona objeto de atención, se considera conjuntamente a los profesores y la institución como parte activa del desarrollo de la escritura académica (Sanders-Reio *et al.*, 2014). La retroalimentación que brinda el profesor es importante. Los estudiantes no lograrán el dominio de todas las tareas en el primer intento; por lo tanto, es necesaria la retroalimentación del profesor sobre cómo mejorar en cada proceso de la escritura. Además, requiere la comprensión de cómo reaccionan los estudiantes a la retroalimentación, así como la forma en que estas reacciones afectan sus creencias o comportamientos (Ekholm *et al.*, 2015). Un dato que refuerza la necesidad de prestar atención a esta problemática es que, basados en una tendencia global, se espera que sólo el 1.6% de estudiantes completen un programa de educación avanzada, tal como obtener un grado de doctor, y una de las razones para lograr este objetivo son las barreras en la escritura (Huerta *et al.*, 2016).

La información obtenida en la revisión de la literatura confirma que existe relación entre la autoeficacia para la escritura y la escritura académica; no obstante, los resultados corresponden a participantes de otros contextos académicos. La investigación se realizó en el ámbito peruano dado que en las bases de datos revisadas no hallamos estudios previos en este contexto. En atención a ello, se busca comprender cómo los estudiantes de una universidad peruana perciben su escritura académica y sus creencias de autoeficacia por sexo y programa académico. Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general de este estudio fue examinar la relación entre la escritura académica y las creencias de autoeficacia; y el objetivo específico consistió en analizar las diferencias en la percepción de escritura y autoeficacia por sexo y programa académico.

En esta investigación se plantearon tres hipótesis principales:

H1: A mayor nivel de percepción de escritura académica mayor será el nivel de creencias de autoeficacia hacia la escritura.

H2: Existe diferencia en los niveles de percepción de escritura académica de los estudiantes universitarios por sexo y programa académico.

H3: Existe diferencia en los niveles de creencias de autoeficacia para la escritura de los estudiantes universitarios por sexo y programa académico.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. PARTICIPANTES

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, de conveniencia, donde participaron 176 estudiantes, de los cuales 114 (64.8%) son mujeres de una universidad pública peruana. Sus edades fluctúan entre los 16 y los 41 años ( $M = 20.84$ ,  $DT = 3.70$ ). Los participantes proceden de distintos programas académicos: 69.9% de Educación, 15.9% de Literatura y Lingüística y 14.2% de Psicología. La mayor cantidad de estudiantes son de primer año (51.7%) y el resto (48.3%), de segundo a quinto año.

### 2.2. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Se optó por el enfoque cuantitativo no experimental o ex post facto de tipo descriptivo y correlacional (Bernal, 2016; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Los instrumentos de evaluación se diseñaron para ser aplicados a través de una encuesta virtual, se tuvo en cuenta la confidencialidad de la información y no se recopilaban los correos electrónicos. Se presentó previamente el consentimiento informado, dando a conocer los objetivos de la investigación y el carácter voluntario de la participación. Se explicó a los participantes que tenían el derecho de revocar su consentimiento en cualquier momento sin necesidad de dar explicaciones.

### 2.3. INSTRUMENTOS

#### 2.3.1. *Cuestionario de datos sociodemográficos*

Es un cuestionario breve que contiene datos sobre el sexo, edad, ciclo académico de estudios y programa académico.

#### 2.3.2. *Cuestionario de percepción sobre alfabetización académica*

El cuestionario de percepción sobre alfabetización académica, propuesto por Núñez y Muse (2016), evalúa la percepción sobre el grado de dominio de las competencias comunicativas, necesidades y dificultades de escritura académica. En este estudio se han empleado únicamente cuatro bloques: a) importancia dada a la competencia comunicativa y dificultades (3 ítems, por ej., “La competencia comunicativa es importante para el desarrollo de su formación académica”), b) escritura académica y funciones de la

universidad y la facultad (3 ítems, por ej., “Los estudiantes debemos recibir información sobre cómo se escribe y se lee en la Universidad, cuando ingresamos”), c) estudiantes y estrategias del proceso de escritura (11 ítems, por ej., “Formula brevemente el objetivo de la comunicación escrita”) y d) función del profesor y escritura académica (7 ítems, por ej., “El profesor realiza un seguimiento a los textos escritos por los estudiantes). Los ítems se evalúan mediante una escala Likert de 0 (nada de acuerdo/nunca) a 5 (muy de acuerdo/muy frecuentemente). La consistencia interna entre los ítems que conforman cada una de las escalas del cuestionario es aceptable, supera 0.70. El alpha de Cronbach para esta muestra ha sido .89, de confiabilidad aceptable, mayor que 0.70.

### 2.3.3. *Self-Efficacy for Writing Scale*

Mide la autoeficacia para la escritura. Se utilizó la adaptación española (Ramos-Villagrasa *et al.*, 2018) de la Self-Efficacy for Writing Scale (SEWS; Bruning *et al.*, 2013). Consta de 16 ítems que examinan las tres dimensiones de la autoeficacia para la escritura: 5 ítems de Ideación (“Soy capaz de pensar muchas ideas para escribir”), 5 ítems de Convenciones del lenguaje (“Soy capaz de escribir sin faltas de ortografía”) y 5 ítems de Autorregulación (“Soy capaz de evitar distracciones mientras escribo”). Los ítems se evalúan mediante una escala Likert: de 0 (No estoy seguro/a de poder hacerlo) a 100 (Estoy completamente seguro/a que podría hacerlo). El alpha de Cronbach para las tres dimensiones del SEWS fue: Ideación  $\alpha = .90$ , Convenciones  $\alpha = .89$  y Autorregulación  $\alpha = .90$ . El alfa de Cronbach para la muestra es de .96 para la escala total, .95 para Ideación, .95 para Convenciones del lenguaje y .94 para Autorregulación.

## 2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para el procesamiento y análisis de los datos se emplearon los programas estadísticos SPSS 25.0 y RStudio 1.4. En principio, se calcularon los índices de fiabilidad alfa de Cronbach para las dos variables estudiadas. Seguidamente, se realizó un análisis descriptivo representado en tablas, diagramas de dispersión y diagramas de caja. Para la parte inferencial se usaron las pruebas no paramétricas de correlación de rangos de Spearman, de U de Mann Whitney y de Kruskal Wallis. Las pruebas se utilizaron para probar las tres hipótesis del estudio sobre las puntuaciones de la percepción de la escritura académica y las de autoeficacia para la escritura. Previo al análisis inferencial, se realizaron las pruebas de normalidad para las variables del estudio mediante la prueba de Lilliefors y Kolmogorov-Smirnov. Para la determinación del rechazo o no de la hipótesis nula, se comparó el nivel de significancia  $\alpha = 0.05$  con el valor  $p$ , el cual fue obtenido con los programas estadísticos usados (Triola, 2014).

## 3. RESULTADOS

Los puntajes obtenidos por los estudiantes en escritura académica corresponden a una mediana (Me) total de 3.6, y en autoeficacia para la escritura, 71 en la escala total. En el nivel de las dimensiones de autoeficacia, la Me remite 70 en Ideación (D1), 78 en Convenciones del lenguaje (D2) y 71 en Autorregulación (D3). Los resultados evidencian

que las creencias de autoeficacia para la escritura son positivas ( $Me = 71$ ) y que en Convenciones los estudiantes alcanzaron la mayor puntuación ( $Me = 78$ ).

En la Figura 1 se presenta la relación entre escritura académica y creencias de autoeficacia para la escritura, así como las relaciones de la escritura académica con cada una de las dimensiones de autoeficacia para la escritura (D1, D2 y D3). La nube de puntos indica que todas las relaciones son positivas, de unas con mayores niveles que otras.

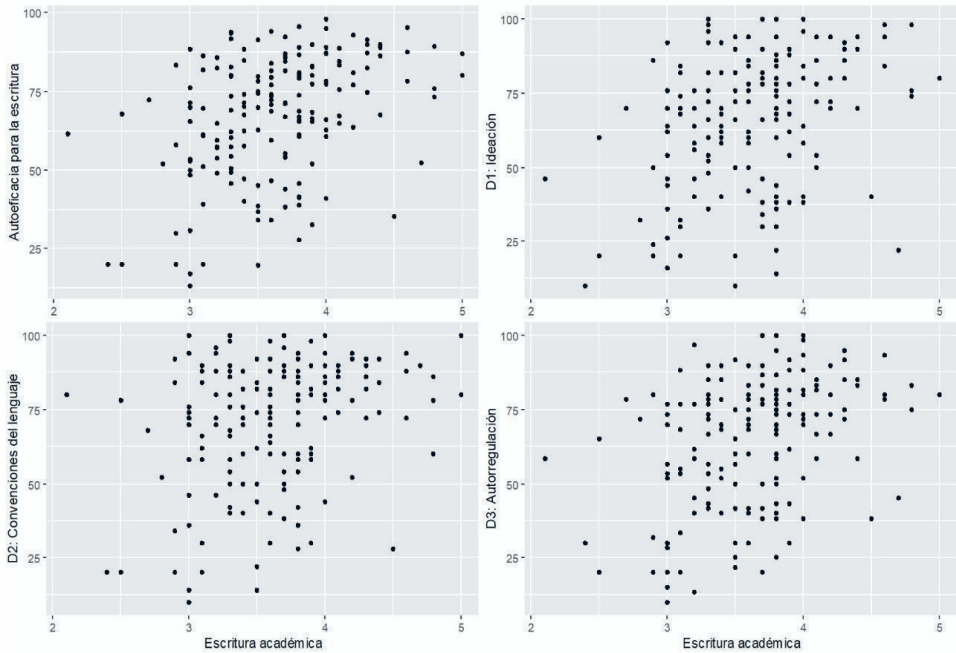


Figura 1. Matriz de dispersión entre la escritura académica y autoeficacia para la escritura con sus dimensiones.

### 3.1. CORRELACIÓN ENTRE LA ESCRITURA ACADÉMICA Y LA AUTOEFICACIA PARA LA ESCRITURA

Se utilizó el coeficiente de correlación por rangos de Spearman ( $r_s$ ), y se confirmó una relación directa y significativa entre la escritura académica con la autoeficacia para la escritura ( $r_s = 0.40$ ). Del mismo modo, se comprueba la relación entre la escritura académica con cada dimensión de la autoeficacia para la escritura: con Ideación (0.37), Convenciones del lenguaje (0.29) y Autorregulación (0.41) ( $p < .05$ ). Los valores expresan que, a mayores niveles de escritura académica, son también mayores los niveles de creencias de autoeficacia para la escritura en estudiantes universitarios de pregrado.

### 3.2. DESCRIPCIÓN E INFERENCIAS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA, SEGÚN SEXO Y PROGRAMA ACADÉMICO

Se realizó un análisis descriptivo mediante el diagrama de caja. La Figura 2 muestra las puntuaciones de los niveles de percepción de escritura académica, según sexo (izquierda) y programa académico (derecha). La mediana de las puntuaciones de las estudiantes es 3.7 y de los estudiantes es 3.6, revelando una mínima diferencia. Asimismo, la mediana de los niveles de percepción de escritura académica en los programas de Educación responde a 3.7; en Literatura y Lingüística a 3.5; y en Psicología a 3.4; es decir, el 50% de los estudiantes de los programas de estudio obtienen puntajes próximos a 5 (muy de acuerdo/ muy frecuentemente) de la escala de valoración. Dichos resultados evidencian escasas distinciones.

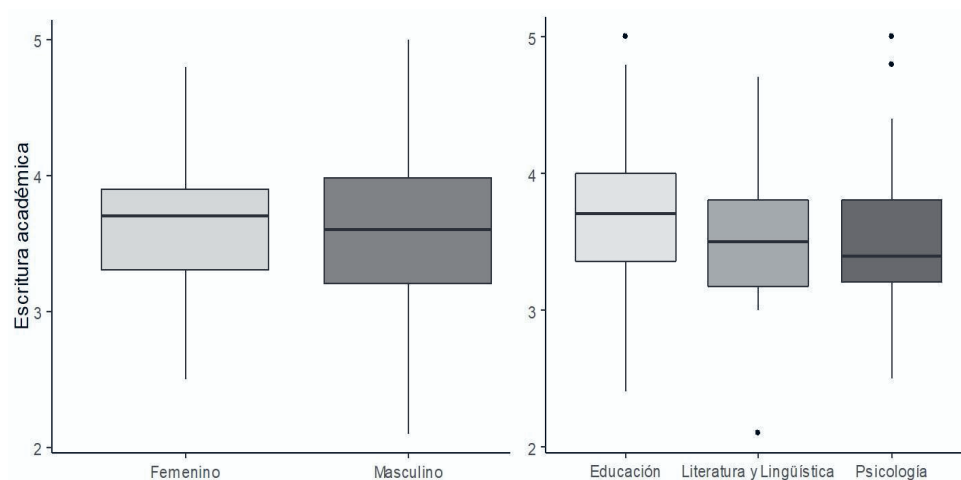


Figura 2. Diagrama de caja que compara los niveles de percepción de escritura académica, según sexo y programa académico.

Con los resultados inferenciales de la Tabla 1 se muestra que no existe diferencia significativa en los niveles de percepción de escritura académica de los estudiantes universitarios de sexo femenino y masculino ( $p = 0.542$ ). Lo que significa que, tanto mujeres como hombres, tienen niveles similares de percepción de escritura académica. De la misma manera, no existe diferencia significativa en los niveles obtenidos por los estudiantes de los tres programas académicos ( $p = 0.166$ ).

Tabla 1. Comparación de los niveles de percepción de escritura académica, según sexo y programa académico.

<i>Factor</i>	<i>n</i>	<i>Me</i>	<i>Tipo de prueba</i>	<i>Valor p</i>
<b>Sexo</b>				
Femenino	114	3.7	U de Mann Whitney	0.542
Masculino	62	3.6		
<b>Programa académico</b>				
Educación	123	3.7	Kruskal Walls	0.166
Literatura y Lingüística	28	3.5		
Psicología	25	3.4		

Nota. n = tamaño de muestra, Me = mediana

### 3.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE INFERENCIAS DE LA AUTOEFICACIA PARA LA ESCRITURA, SEGÚN SEXO Y PROGRAMA ACADÉMICO

Con respecto a la autoeficacia, la Figura 3 muestra el análisis exploratorio de las puntuaciones de los participantes, según sexo (izquierda) y programa académico (derecha). La mediana de puntuaciones de las creencias de autoeficacia para la escritura de las estudiantes es 69.2 y de los estudiantes es 72.2. Asimismo, la mediana en el programa de Educación es 71.40; en Literatura y Lingüística es 67.90; y finalmente en Psicología es de 75.70.

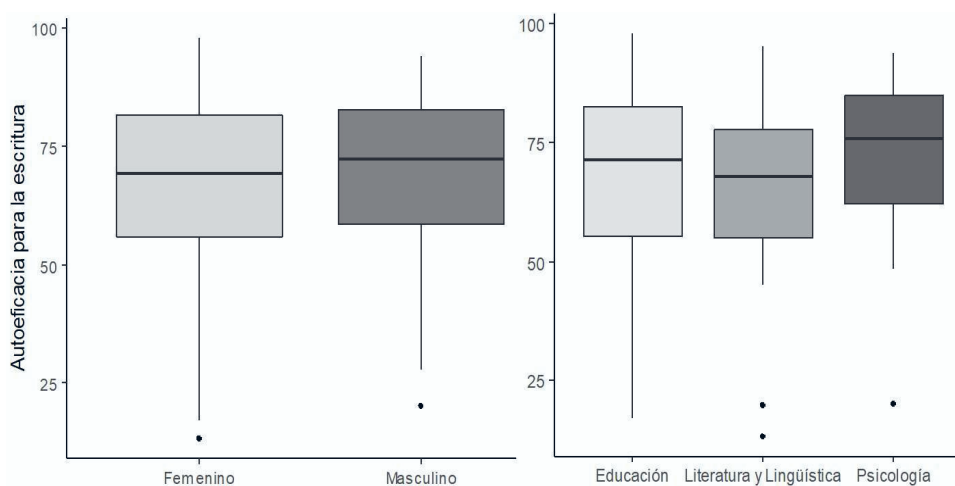


Figura 3. Diagrama de caja que compara los niveles de percepción de la autoeficacia para la escritura, según sexo y programa académico.



En la Tabla 2 se muestra que los estudiantes universitarios mujeres y hombres tienen similares niveles de creencias de autoeficacia para la escritura ( $p = 0.746$ ). Las diferencias no fueron significativas, aunque son los hombres quienes, de manera exploratoria, obtienen una puntuación más alta ( $Me = 72.20$ ) que las mujeres ( $Me = 69.20$ ). Asimismo, los estudiantes universitarios de los tres programas académicos (Educación, Literatura y Lingüística, y Psicología) tienen similares niveles de creencias de autoeficacia para la escritura ( $p = 0.467$ ).

Tabla 2. Comparación de los niveles de creencias de autoeficacia para la escritura académica, según sexo y programa académico

<i>Factor</i>	<i>n</i>	<i>Me</i>	<i>Tipo de prueba</i>	<i>Valor p</i>
<b>Sexo</b>				
Femenino	114	69.2	U de Mann Whitney	0.746
Masculino	62	72.2		
<b>Programa académico</b>				
Educación	123	71.40	Kruskal Walls	0.467
Literatura y Lingüística	28	67.90		
Psicología	25	75.70		

Nota. n = tamaño de muestra, Me = mediana

Respecto a la percepción del estudiantado universitario de las competencias y estrategias para escribir y la función del profesor durante el proceso de escritura, en este estudio alcanzó un nivel moderado. El cuestionario considera varias acciones, entre ellas que el profesor facilita un documento con orientaciones para la realización del texto, que escriba con los estudiantes fragmentos de textos similares a los que van a escribir y que realice la corrección de los textos en público y entre pares.

La pregunta que complementó la percepción del estudiantado partícipe de la formación recibida en escritura académica fue una pregunta específica sobre el proceso de escritura: estrategia de planificación, redacción y revisión de los textos. En la Tabla 3 se presentan los resultados por programa académico y año de estudios. En el programa de Educación la percepción de la formación recibida en el proceso de escritura está distribuida de manera similar entre las dos alternativas, 66.1% opina que la formación fue predominantemente práctica y 71% que fue teórica. En los demás programas, la percepción de los estudiantes se inclina hacia la formación práctica, 17.7% en Literatura y Lingüística y 16.1% en Psicología. En relación al año de estudios, se observa que la percepción cambia, conforme incrementan los años de estudio, así, en primer año los estudiantes opinan que predomina la formación práctica (66.1%), en segundo, tercero y cuarto que es teórica y en quinto año los porcentajes son muy similares, 19.4% práctica y 18.8% teórica.

*Tabla 3.* Formación recibida en procesos de escritura por programa académico y año de estudios

	<i>Formación práctica</i>		<i>Formación teórica</i>		<i>No recibió</i>		<i>Total</i>	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Programa académico</b>								
Educación	41	66.1	49	71	33	73.3	123	69.9
Literatura y Lingüística	11	17.7	9	13	8	17.8	28	15.9
Psicología	10	16.1	11	15.9	4	8.9	25	14.2
<b>Año de estudios</b>								
Primero	41	66.1	31	44.9	19	42.2	91	51.7
Segundo	7	11.3	15	21.7	12	26.7	34	19.3
Tercero	2	3.2	4	5.8	3	6.7	9	5.1
Cuarto	0	0	6	8.7	6	13.3	12	6.8
Quinto	12	19.4	13	18.8	5	11.1	30	17

*Nota.* n = tamaño de muestra.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio constata que la percepción de escritura académica está moderadamente relacionada con las creencias de autoeficacia para la escritura, lo que sugiere que los estudiantes se sienten más seguros acerca de su capacidad para escribir académicamente; también tienen una percepción más positiva sobre su habilidad para hacerlo. Además se encontró que no existen diferencias significativas entre los sexos y los programas académicos. Estos hallazgos pueden ser útiles para diseñar estrategias pedagógicas y herramientas de apoyo a los estudiantes en la mejora de su autoeficacia y habilidades de escritura académica.

Los resultados del diagrama de dispersión apoyan la primera hipótesis, es decir, los estudiantes que reportaron mayor nivel de percepción de escritura académica obtuvieron un nivel alto en creencias de autoeficacia hacia la escritura. Respecto a la correlación entre ambas variables, esta fue moderada, con puntuación ligeramente a favor de la dimensión Autorregulación (0.41), respecto a Convenciones del lenguaje (0.29) e Ideación (0.37). La autorregulación está relacionada con la toma de decisiones y ha sido referida por varios autores (Ekholm *et al.*, 2015; Sala-Bubaré y Castelló, 2017).

Considerando a la totalidad de participantes, en este estudio se observa menor puntuación en Ideación y Autorregulación y mayor en Convenciones del lenguaje. La dimensión Convenciones involucra conocimientos y habilidades básicas como ortografía e identificación de frases gramaticales correctas, mientras que Ideación con la percepción de capacidad para generar ideas y Autorregulación responde a la capacidad para evitar distracciones y manejar sus propias emociones.

Desde nuestro punto de vista, mayor puntuación en Convenciones puede sugerir una ventaja para quienes escriben en su lengua materna. De acuerdo al modelo de Autoeficacia de Bruning *et al.* 2013, autores de la escala en idioma inglés (SEWS), las Convenciones permiten usar los estándares aceptados para expresar las ideas en la comunicación escrita (Ramos-Villagrasa *et al.*, 2018). La dimensión Convenciones seguida de la dimensión Autorregulación predicen mejor la calidad de la escritura argumentativa (Putra *et al.*, 2020), por lo cual se recomienda brindar asistencia intensiva a los estudiantes sobre las convenciones de escritura ya que las reglas de la expresión escrita son necesarias para producir una escritura de calidad.

Otros procesos que contribuyen a la autorregulación dependen, por un lado, de la capacidad que tienen las personas para monitorear su propio comportamiento y evaluarlo en términos de metas tanto próximas como distantes (Feist *et al.*, 2018), y, por otro lado, de proporcionarles información procedimental sobre redacción académica para que aprendan a gestionar la complejidad de la producción de textos (Golombek *et al.*, 2019).

En relación a la segunda hipótesis, los resultados son inconsistentes, no existen diferencias en los niveles de percepción de escritura académica de los estudiantes universitarios por sexo y programa académico. Los resultados son semejantes a estudios previos que no mostraron diferencias por sexo y programa académico (Hashemnejad *et al.*, 2014; Khojasteh *et al.*, 2016). No obstante, otros estudios hallaron diferencias entre programas académicos. Profesores y estudiantes de las áreas de Ciencias Sociales y de Artes y Humanidades consideran que escriben más y están más orientados en el proceso de dar y recibir retroalimentación, comparados con aquellos que proceden de las áreas de Ingenierías y Ciencias de la Salud (Castelló, 2014). De los estudios revisados, la percepción que tienen los estudiantes sobre la escritura académica proviene, habitualmente, de las ciencias sociales. La mayoría de los estudiantes (80%) de Educación se evaluaron a sí mismos como exitosos o muy exitosos en la redacción de trabajos finales (Lichtinger, 2018) y estudiantes matriculados en cursos de Inglés y Educación evaluaron positivamente la retroalimentación que reciben de sus instructores y compañeros de clase y percibieron una alta frecuencia de conductas autorregulativas de escritura (Ekholm *et al.*, 2015).

La tercera hipótesis no fue confirmada, los niveles de creencias de autoeficacia para la escritura de los estudiantes universitarios por sexo y programa académico estadísticamente son similares. A pesar de ello, de manera exploratoria se percibe que los estudiantes hombres obtienen una puntuación más alta ( $Me = 72.20$ ) que las mujeres ( $Me = 69.20$ ). Con la aplicación del mismo instrumento, Ramos-Villagrasa *et al.* (2018) llegaron a igual conclusión, las mujeres obtuvieron menor autoeficacia para la escritura en dos dimensiones, Ideación y Convenciones del lenguaje. En muestras con mayor participación de mujeres no se hallaron diferencias por género (Lichtinger, 2018; Sanders-Reio *et al.*, 2014).

La puntuación similar en la población femenina y masculina pueden deberse al creciente acceso a la educación superior peruana en los últimos años. El 19.3% de mujeres tiene estudios universitarios, ligeramente inferior a los hombres, que representan el 20.1% (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018, p. 100). De ese modo, se favorece la igualdad de oportunidades y se disminuye la brecha de género en la educación superior. En el área de las ciencias sociales asisten tantas mujeres como hombres, contrariamente a lo que ocurre en el área de ingenierías, donde el reto para las mujeres es mayor, por los estereotipos sexuales. La investigación sobre la autoeficacia en esa población sería

beneficiosa para confirmar las similitudes en las creencias de autoeficacia para la escritura académica en ambos géneros.

Otra temática evaluada en el cuestionario de escritura académica fue la formación recibida durante la educación superior, teórica y/o práctica. En nuestro estudio se plantearon dos preguntas para conocer si la universidad debe ofrecer información sobre cómo escribir y leer cuando ingresan a la educación superior y durante todos sus estudios. La respuesta de los estudiantes fue positiva, en su opinión la universidad debería asumir esta función. En el estudio de Romero y Álvarez (2019), los participantes percibieron que fue insuficiente e inadecuada, y a pesar de que tuvieron cierta mejoría en la escritura a lo largo de su carrera no siempre la atribuyen a la formación que recibieron, puntualmente en estas tres dimensiones: concepto de escritura, formación en escritura académica y percepción de sí mismos como escritores.

Los resultados sugieren revisar los contenidos y las metodologías utilizadas en las asignaturas diseñadas para la enseñanza de los procesos de escritura; pues en este estudio, algunos estudiantes han respondido que no recibieron esta formación, principalmente los estudiantes de primer año, aun cuando en el primer año cursan la asignatura de Comunicación integral.

En conclusión, nuestros resultados confirman la asociación entre las dos variables de estudio, a mayor nivel de escritura académica, mayor será el nivel de las creencias de autoeficacia para la escritura. Respecto a la comparación por sexo y programa académico no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, mujeres y hombres tienen niveles similares de percepción de escritura académica y creencias de autoeficacia, al igual que los estudiantes de los tres programas académicos.

La comparación de nuestros resultados en escritura académica con previos estudios es relativa, ya que se utilizaron distintos instrumentos para evaluar la percepción que tienen los estudiantes sobre sus competencias para la escritura. En relación a la autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social más publicaciones provienen de México y Argentina (Casas y Blanco-Blanco, 2016), en ese sentido, este estudio aporta al conocimiento de la autoeficacia para la escritura académica en el contexto peruano.

Por último, futuras investigaciones podrían considerar un método mixto que incluya la evaluación de un producto final de escritura, dado que en otros contextos se percibió que no siempre existe correspondencia entre las creencias de autoeficacia con el rendimiento en escritura académica. Para los estudiantes con bajas creencias de autoeficacia para la escritura y con baja percepción de escritura académica se sugieren programas de apoyo y estrategias para regular su propio aprendizaje y desempeño en la escritura académica. Al respecto, según las disciplinas académicas, convendría complementar esos programas de apoyo psicopedagógico con herramientas tecnológicas para obtener mejores resultados en la escritura académica.

## REFERENCIAS BIBLIGRÁFICAS

- Arias, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. *Actas CEDELEQ IV*, 33-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736534>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

- Beneitone, P. & Bartolomé, E. (2014). Global generic competences with local ownership: a comparative study from the perspective of graduates in four world regions. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(2), 303-334. [https://doi.org/10.18543/tjhe-1\(2\)-2014pp303-334](https://doi.org/10.18543/tjhe-1(2)-2014pp303-334)
- Bernal, C. A. (2016). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (4th ed.).
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Casas, Y. y Blanco-Blanco, Á. (2016). A review of educational research on self-efficacy and Social Cognitive Theory in Hispanic America. *Bordon*, 68(4), 27-47. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.44637>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 1-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castillo-Martínez, I. M., Cerros, C. P., Glasserman-Morales, L. D. & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Academic literacy among the university students in Mexico and Spain: A holistic perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 1055954. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1055954>
- Ekhholm, E., Zumbrunn, S. y Conklin, S. (2015). The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: writing feedback perceptions as a mediating variable. *Teaching in Higher Education*, 20(2), 197-207. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.974026>
- Feist, J., Feist, G. J. y Roberts, T. A. (2018). *Theories of personality* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Golombek, C., Klingsieck, K. B. y Scharlau, I. (2019). Assessing self-efficacy for self-regulation of academic writing development and validation of a scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(5), 751-761. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000452>
- González, M., Meza, P. y Castellón, M. (2019). Measurement of self-efficacy for academic writing. a theoretical-bibliographic review. *Formación Universitaria*, 12(6), 191-204. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600191>
- Hashemnejad, F., Zogui, M. y Amini, D. (2014). The relationship between self-efficacy and writing performance across genders. *Theory and Practice in Languages Studies*, 4(5), 1045-1052. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.1045-1052>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M. & Chlup, D. (2016). Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research and Development*, 36(4), 716-729. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IIESALC). (2017). *Educación superior y sociedad*, 18(25), 1-127. <https://www.iesalc.unesco.org/publicaciones-2/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: Perfil sociodemográfico. Informe nacional. Censos nacionales 2017: XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas*. <https://n9.cl/f1lav>
- Khojasteh, L., Shokrpour, N. y Afrasiabi, M. (2016). The relationship between writing self-efficacy and writing performance of Iranian EFL students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(4), 29-37.
- Lichtinger, E. (2018). Gap between self-efficacy and college students' writing skills. *Journal of College Reading and Learning*, 48(2), 124-137. <https://doi.org/10.1080/10790195.2017.1411213>

- Meza, P. y González, M. (2020). Construction and validation of the self-efficacy scale for disciplinary academic writing. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1830464>
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. In M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi. <https://www.editorafi.org/308ufn>
- Núñez, J. y Muse, C. E. (2016). Una propuesta de cuestionario de percepción sobre alfabetización académica. In A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 550-558). Universidad de Alicante. <https://n9.cl/4gs3v>
- Ortiz, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 17-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019720002>
- Prat-Sala, M. y Redford, P. (2012). Writing essays: Does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology*, 32(1), 9-20. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.621411>
- Putra, I. D. G. R. D., Saukah, A., Basthomi, Y. y Irawati, E. (2020). The predicting power of self-efficacy on students' argumentative writing quality. *Journal of Asia TEFL*, 17(2), 379-394. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.5.379>
- Ramos-Villagrasa, P. J., Sánchez-Iglesias, I., Grande-de-Prado, M., Oliván-Blázquez, B., Martín-Peña, J. y Cancer-Lizaga, P. (2018). Spanish version of "Self-Efficacy for Writing Scale" (SEWS). *Anales de Psicología*, 34(1), 86-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.264931>
- Romero, A. N. y Álvarez, M. (2019). Social representations among graduate students on academic writing. *Íkala*, 24(1), 103-118. <https://doi.org/10.17533/UDEA.IKALA.V24N01A05>
- Sala-Bubaré, A. y Castelló, M. (2017). Writing regulation processes in higher education: a review of two decades of empirical research. *Reading and Writing*, 31(4), 757-777. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9808-3>
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G. y Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>
- Silva, A. M. y Limongi, R. (2016). Escritura epistémica en contexto académico-profesionales: Desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica. *Educación Superior y Sociedad*, 18(25), 41-58. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/5>
- Torres, A. (2017). Leer y escribir en la universidad: Una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 311-329. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100018>
- Triola, M. F. (2014). *Estadística* (12th ed.). Pearson.
- Van Blankenstein, F. M., Saab, N., van der Rijst, R. M., Danel, M. S., Bakker-van den Berg, A. S. y van den Broek, P. W. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies*, 45(2), 209-225. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446326>





INVESTIGACIONES

## Desafiando las nociones de trabajo docente: Críticas, propuestas y bilingüismos desde la organización docente<sup>1</sup>

Challenging notions of teachers' work:  
Critiques, proposals, and bilinguisms from the teaching profession

*Dámaris Villalba-Pino<sup>a, b</sup>*  
*Francisco Valdés-Flores<sup>a, c</sup>*  
*M. Beatriz Fernández<sup>a, d</sup>*

<sup>a</sup> Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Chile.  
damaris.villabapino@gmail.com, fvaldesflores19@gmail.com, mbeatriz.fernandez@uchile.cl

<sup>b</sup> Colegio San Agustín, Chile.

<sup>c</sup> Scuola Italiana Vittorio Montiglio, Chile.

<sup>d</sup> Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile, Chile.

### RESUMEN

Las políticas de rendición de cuentas e incentivos para mejorar la docencia han incrementado internacionalmente. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) estableció el pago por desempeño en Chile y fue aprobado con resistencia de organizaciones docentes, como la Campaña para una nueva educación: ¡a dignificar la carrera docente! Este estudio analiza la concepción de trabajo docente subyacente a las críticas y propuestas de esta campaña, y sus estrategias persuasivas, utilizando el análisis de marcos interpretativos de documentos de difusión. Los resultados identifican el reposicionamiento de las críticas desde el SDPD hacia regulaciones anteriores, la definición del trabajo docente como colectivo, reflexivo y afectivo, y el bilingüismo de la campaña, estableciendo críticas desde dentro y fuera de la lógica de Nueva Gestión Pública, y usando discursos académicos y de movimientos sociales. Este estudio contribuye a expandir el conocimiento sobre discursos de resistencia de docentes a políticas de rendición de cuentas.

*Palabras clave:* asociaciones de profesores, rol docente, políticas educacionales, reforma educativa, SDPD.

### ABSTRACT

Accountability policies and economic incentives to improve teaching have extended internationally. The System of Teacher Professional Development (STPD) established merit payment in Chile, and it was resisted by teacher organizations, such as the Campaign for a new education: to dignify the teacher career! This study analyzes the conception of teacher work underlying the campaign's criticisms and proposals, and its strategies to persuade others, using frame analysis with dissemination documents. Findings identify the re-location of criticisms from the STPD towards previous regulations, the proposal of teacher work as collective, reflexive, and affective work, and the bilingualism of the campaign, which established criticism from in and out the New Public Management logic and used scholar's and social movements' discourses. This study contributes to expand the knowledge about teacher discourses for resisting accountability policies.

*Key words:* Teacher associations, Teacher role, Educational policies, Educational reform, STPD.

<sup>1</sup> Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003. Este trabajo fue financiado por CONICYT/FONDECYT INICIACIÓN 11170663 y ANID/FONDECYT 1221395

## 1. INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, las políticas orientadas a mejorar la formación y el trabajo docente en las últimas dos décadas se han caracterizado por su énfasis en la rendición de cuentas (Anderson & Cohen, 2018; Fernández, 2018; Fernández *et al.*, 2021). Este énfasis se ha promovido a través de reportes técnicos de organizaciones internacionales que señalan la relevancia de contar y retener un cuerpo docente calificado, y proponen la instalación de evaluaciones de desempeño, incentivos salariales y oportunidades de desarrollo profesional.

Las políticas docentes en Chile no han estado exentas de contradicciones respecto a las estrategias utilizadas para fortalecer la profesión docente (Fernández y Madrid, 2020). El trabajo docente fue debilitado durante la dictadura utilizando estrategias como el estancamiento salarial, el control sobre la organización docente y su traspaso de servidores públicos a empleados privados, durante la descentralización administrativa de las escuelas (municipalización) (Ávalos, 2010). En la formación docente esto se evidenció en la desregulación y masividad de la oferta de programas formativos (Cox *et al.*, 2010). Durante los gobiernos democráticos, desde el año 1990, se intentó revertir el debilitamiento del trabajo y la formación docente mediante políticas y/o programas que incorporan el discurso de calidad proveniente del mundo empresarial, lo que ha limitado la autonomía profesional (Fernández y Madrid, 2020).

La instalación de la lógica del New Public Management (NPM) o Nueva gestión pública, que traslada la lógica de mercado y las empresas al sector de la educación, se ha profundizado progresivamente desde los 90, mediante regulaciones que profundizan el control constante sobre las escuelas y los docentes. Esto se logra mediante evaluaciones de desempeño con altas consecuencias en base a estándares (Aguilar *et al.*, 2019), incentivos para mejorar el rendimiento (Acuña, 2015), y procesos y sistemas de rendición de cuentas. Ejemplos de estas políticas a nivel escolar son la Ley de Subvención Escolar Preferencial del 2008 (Rojas y Leyton, 2014) y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad del 2011.

En relación con las políticas docentes, el año 2004 se aprueba la evaluación docente en base a estándares nacionales, posibilitando que los docentes mejor evaluados accedan a pruebas específicas para aumentar sus salarios. La Ley 20.903 del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) aprobada en el 2016 profundiza la lógica de rendición de cuentas sobre el trabajo de los profesores. Esta regulación se propone mejorar la formación de profesores, las condiciones laborales docentes y el estatus de la profesión, estableciendo: el aumento de horas no lectivas en la jornada laboral (60/40), una escala de remuneraciones según niveles de desempeño, y nuevos derechos para docentes, como el acompañamiento para profesores novatos y la formación continua (Ley 20.903, 2016). Estas estrategias se basan en la evaluación individual de los docentes sobre su trabajo y su clasificación en tramos según desempeño, asociados a una escala de remuneraciones.

Así, el SDPD introdujo el pago por mérito para todos los docentes, siendo aprobado con alta resistencia de las organizaciones docentes en medio de una de las paralizaciones más largas del gremio en Chile (59 días). Estas organizaciones elaboraron documentos de difusión de sus ideas y participaron activamente en la discusión legislativa. Una de las organizaciones protagonistas durante este periodo fue la Campaña para una Nueva Educación: ¡a Dignificar la Carrera Docente!, que buscaba eliminar el proyecto de ley que se debatía en el congreso nacional, definiendo críticas y propuestas alternativas a la lógica de pago por mérito. Esta campaña surgió en el contexto de discusión del SDPD, logrando

adhesión de diversas organizaciones de profesores y académicos: Acción Docente, Corriente Popular de Educación, Colectivo Diatriba, Escuela Sindical Permanente, Movimiento por la Unidad Docente, Movimiento Pedagógico Sexta Región, Movimiento Gremial Refundación, Red ESTRADO, Observatorio Chileno de Políticas Docentes, y el Consejo de Profesores Liceo Horacio Aravena Andaur de San Joaquín.

El estudio sobre movimientos sociales de la educación en Chile se ha focalizado principalmente en el movimiento estudiantil del 2006 y 2011, por su gran masividad e incidencia en el debate público (Bellei *et al.*, 2014; Cárdenas, 2016). Sin embargo, se ha dado menos atención al estudio de los movimientos docentes de la última década, sobre todo aquellos que han estado desvinculados de la asociación gremial nacional de profesores más antigua del país (Colegio de Profesores). Este artículo analiza críticamente el discurso de la Campaña para una Nueva Educación durante la discusión del proyecto del SDPD. A través del análisis de marcos interpretativos, este estudio indaga en: ¿Cuáles son las concepciones de trabajo docente propuestas por la Campaña para una Nueva Educación: ¡a Dignificar la Carrera Docente! y ¿cuáles son sus similitudes y diferencias con las concepciones propuestas por el Ministerio de Educación? Este estudio contribuirá a expandir el análisis sistemático de los discursos de resistencia de movimientos docentes ante políticas de rendición de cuentas en otros países, complementando la literatura sobre el discurso dominante de las políticas con los contra-discursos promovidos por actores movilizadores.

## 2. POLÍTICAS SOBRE TRABAJO DOCENTE EN CHILE

El trabajo docente en Chile ha estado mediado por las políticas nacionales específicas, pudiendo distinguirse cuatro períodos relevantes en los últimos 50 años.

Primer periodo (1973-1989): corresponde al periodo de la dictadura cívico-militar, que reestructuró el sistema de salud, pensiones y educación en Chile en base a ideas neoliberales (Inzunza *et al.*, 2011; Pastrana, 2007). Este periodo introdujo cambios importantes en el sistema escolar, incluyendo: la descentralización administrativa de las escuelas, la instauración del financiamiento mediante voucher, en base a matrícula y asistencia de los estudiantes, y la aplicación de una prueba estandarizada a nivel nacional (Castro-Paredes, 2012; Pastrana, 2007). Además, el estatus de la profesión docente se debilitó mediante diferentes estrategias, como la reducción de salarios y la pérdida de sus derechos como empleados públicos (Ávalos, 2010; Cox, 2003). En 1974 también se cerraron las escuelas normales, reconocidas por su sólida formación docente, traspasándola a institutos o universidades, muchos de ellos con intervención militar (Ávalos, 2014).

Segundo periodo (1990-2003): refiere a los primeros cambios en las condiciones y definiciones del trabajo docente durante el retorno de los gobiernos democráticos en Chile. A inicios de este periodo se promulgó el Estatuto para Profesionales de la Educación y luego su reforma, que protegió a los docentes de despidos arbitrarios y mejoró sus remuneraciones (Ley 19.070, 1991; DFL N°1, 1997). Además, sin abandonar la lógica neoliberal introducida en dictadura, se crearon incentivos salariales competitivos para docentes en base al desempeño de sus estudiantes en la evaluación nacional, a través del SNED.

Tercer periodo (2004-2015): se introdujeron estrategias de NPM en el sistema educativo. Para el trabajo docente, esto se concretizó en un sistema de evaluación de

desempeño mediante un conjunto de herramientas de evaluación: portafolio, clase grabada y entrevistas. Si bien, en un principio el Colegio de Profesores (asociación gremial nacional) trabajó en conjunto con el Ministerio de Educación (MINEDUC) en la elaboración de la propuesta de evaluación, este abandonó las mesas de trabajo antes de la finalización de la propuesta (Ávalos y Assaél., 2006). La ley sobre evaluación docente para profesores del sistema municipal (Ley 19.961, 2004), establece que su evaluación depende del CPEIP y se basa en dominios, criterios e instrumentos definidos por esta institución. Estos estándares nacionales, que definen las características del buen docente, conforman el Marco de la Buena Enseñanza, aprobado el 2004, en su primera versión. Asimismo, la ley estableció que los docentes evaluados en la categoría insatisfactoria deben participar en planes de superación profesional y, en caso de una tercera evaluación insatisfactoria, deben ser desvinculados.

En este periodo además se aprueba la Ley Equidad y Calidad en la educación que modifica el Estatuto de Profesionales de la Educación, estableciendo nuevas atribuciones para directivos, permitiéndoles desvincular hasta el 5% de la planta docente evaluada como insatisfactoria a través de la Evaluación Docente (Ley 20.501, 2011). Además, señala que los docentes evaluados en la categoría básica o insuficiente deben evaluarse al año siguiente; y que quienes alcancen la categoría insatisfactoria dos veces consecutivas serán desvinculados de la dotación docente. Aclara además que quienes se nieguen a ser evaluados serán categorizados como insuficientes y no tendrán derecho a planes de superación profesional.

Cuarto periodo (2016-actualidad): comienza con la aprobación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016). Esta ley introduce cambios en las regulaciones sobre formación inicial docente avanzando en la instalación de criterios de selección nacional, evaluaciones obligatorias y consecuencias directas para las carreras de pedagogía; la generación de planes remediales en base a los resultados de éstas; y la acreditación obligatoria para matricular estudiantes. También define el desarrollo profesional como un derecho para los docentes, estableciendo principios orientadores que enfatizan en la definición local de los temas de formación, y el desarrollo de mentorías para profesores novatos. Sin embargo, esta regulación profundiza en la lógica de evaluación de desempeño individual docente, incorporando el pago por mérito para todos los docentes de establecimientos que reciben fondos públicos (incluyendo particulares subvencionados). Establece cambios en el sistema de remuneraciones para docentes basados en resultados de evaluación según categorías: acceso, inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II. Además, establece nuevos instrumentos de evaluación basados en conocimiento declarativo, que complementan la evaluación de desempeño docente aprobada el 2004, y norma cómo se utilizarán los diversos instrumentos de evaluación para identificar las categorías. La lógica de evaluación individual y pago por mérito es una de las principales críticas que el Colegio de Profesores y otras organizaciones docentes posicionaron en la opinión pública sobre el SDPD, sin embargo, la ley fue aprobada manteniendo estos elementos.

### 3. APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL TRABAJO DOCENTE EN CHILE

El trabajo docente se ha estudiado principalmente desde tres perspectivas teóricas: la sociología del trabajo, la pedagogía crítica y el análisis crítico de políticas.

La sociología del trabajo ha nutrido a una importante línea de investigación que comprende el fenómeno del trabajo docente dentro de los márgenes y tensiones de los modelos de producción de la sociedad capitalista moderna. Al respecto, una noción usada para definir el trabajo docente es la de trabajo inmaterial y afectivo (Cornejo, 2012; Hardt, 1999; Lazzarato y Negri, 2001; Vidiella y Larrain, 2015). El trabajo inmaterial se caracteriza porque sus procesos de producción y productos finales son intangibles, o incuantificables en cuanto al tipo y cantidad de acciones necesarias para producir un objetivo deseado (Cornejo, 2012). El trabajo docente es inmaterial porque no puede ser medido ni controlado como otras formas de producción clásica. Además, se concretiza a través de los cuerpos, deseos, conocimientos, afectos y vínculos interpersonales entre docentes y estudiantes. Bajo una línea teórica feminista, esta afectividad del trabajo docente se relaciona con labores de cuidado y el trabajo doméstico precarizado (Vidiella y Larrain, 2015).

Una segunda perspectiva aborda el trabajo docente desde la pedagogía crítica. En base al pensamiento de Paulo Freire, los estudios definen el trabajo docente como un oficio constituido por su dimensión política (Cornejo *et al.*, 2015). Bajo su visión, la práctica docente no es una reproducción pasiva de contenidos disciplinares (educación bancaria), sino un permanente proceso de humanización de los estudiantes y de su reconocimiento como sujetos históricos y con potencialidad de transformar su contexto (Fernández *et al.*, 2016). Siguiendo a Freire (2005, 2009), estos estudios definen el trabajo docente como reflexivo e intelectual, ya que los profesores deben ser agentes activos que piensan y reflexionan sobre su práctica y realizan modificaciones en diálogo con sus estudiantes. Otros autores refieren a la noción de propósitos morales para sostener que el trabajo docente es una construcción de sentidos compartidos que excede los límites del aula, involucrando la visión personal y valórica del docente, y elementos culturales de su sociedad (Cornejo, 2012; Fullan, 1993; Hargreaves, 2001).

Una tercera perspectiva problematiza el trabajo docente desde los estudios de análisis crítico de políticas educativas, particularmente de la influencia de políticas de NPM sobre el trabajo docente. Los estudios concuerdan que estas políticas han impulsado un discurso de profesionalismo en los sistemas de educación pública que ha redefinido el trabajo docente usando lógicas de gestión gerenciales como: la rendición de cuentas (accountability); la responsabilización individual por resultados; la estandarización de los procesos de enseñanza y prácticas docentes; y el control mediante mecanismos evaluativos externos; entre otras (Anderson & Cohen, 2018; Fernández *et al.*, 2016). Estas investigaciones señalan que las políticas del NPM comprenden a los docentes como simples ejecutores del currículum y de programas diseñados por expertos, y entienden al trabajo docente como un oficio técnico e instruccional (Cornejo *et al.*, 2015; Fernández *et al.*, 2016).

Las perspectivas de estudio del trabajo docente no son excluyentes. En los últimos 10 años en Chile las investigaciones dan cuenta de la utilización de una perspectiva integrada o la superposición de perspectivas. Estos estudios se centran en el análisis de documentos o la experiencia de los profesores ante políticas de NPM para el trabajo docente, desde una perspectiva crítica, centrándose en el análisis de regulaciones promulgadas entre 2006 y 2013. Entre las políticas estudiadas se encuentran la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), Ley General de Educación (LGE), Ley de Calidad y Equidad, y Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media. Sin embargo, la gran mayoría de estos estudios -exceptuando a Jarpa y Castañeda (2018)- no consideran los cambios introducidos por el SDPD, discutido y promulgado entre 2015 y 2016, aunque

algunos se enmarcan dentro del mismo periodo y declaran ser una contribución al debate sobre esta ley.

La principal metodología de análisis utilizada en estos estudios es el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Las investigaciones centradas en conocer la experiencia de los profesores realizan principalmente entrevistas para indagar sobre su posicionamiento frente a las nuevas regulaciones de evaluación docente y la identidad que construyen en torno a éstas (Fardella y Sisto, 2015; Jarpa y Castañeda, 2018; Sisto, 2012; Sisto *et al.*, 2012). Sólo uno de estos estudios incluye docentes que trabajan fuera de la capital y la mayoría se focaliza en docentes del sector público. Las investigaciones que buscan entender el modo en que la autoridad concibe, define y/o prescribe el trabajo docente analizan documentos de política sobre regulaciones específicas (Cornejo *et al.*, 2015; Fernández *et al.*, 2016). Por otro lado, Oyarzun y Cornejo (2020) analizan artículos nacionales sobre el trabajo docente y NPM para proporcionar una visión general respecto de la evidencia empírica sobre estos temas, señalando que se centra principalmente en información sobre contextos urbanos y de la capital.

Los estudios cuestionan cómo las políticas docentes conciben y prescriben el trabajo, enfocándose en las regulaciones del denominado nuevo marco regulatorio chileno (2006 a 2013) o el sistema de evaluación docente. Concluyen que estas políticas continúan la lógica del NPM, al comprender el trabajo docente desde la mirada técnica y al definir este trabajo como la ejecución planes y programas diseñados por equipos técnico-pedagógicos superiores (Cornejo *et al.*, 2015; Oyarzun y Cornejo, 2020; Sisto *et al.*, 2012). Los estudios remarcan que estas políticas mantienen relegados a los docentes a una posición pasiva y subordinada a las decisiones de directores y sostenedores (Fernández *et al.*, 2016). Asimismo, las investigaciones señalan que la evaluación docente es un mecanismo obligatorio, externo y punitivo que genera problemáticas (Jarpa y Castañeda, 2018, Oyarzun y Cornejo, 2020; Sisto *et al.*, 2012). Entre sus críticas están el énfasis en la certificación por sobre el proceso formativo de los profesores; la construcción de una subjetividad docente en torno a los mecanismos de evaluación y sus resultados; y promoción de una imagen de docente exitoso, que es rechazada y cuestionada por parte del profesorado (Fardella y Sisto, 2015; Jarpa y Castañeda, 2018, Oyarzun y Cornejo, 2020; Sisto 2012). Algunos de estos estudios muestran la disconformidad de los docentes hacia este sistema evaluativo, y en algunos casos, cuestionamientos directos a su legitimidad (Oyarzun y Cornejo 2020; Sisto, 2012).

En consecuencia, algunos estudios concluyen que las políticas docentes, que continúan las lógicas del NPM, profundizan la desprofesionalización y despedagogización. Cornejo y sus colaboradores (2015) refieren a la desprofesionalización al criticar las regulaciones que permiten a profesionales no-docentes ejercer la docencia. En tanto, Jarpa y Castañeda (2018) hacen alusión a la despedagogización refiriendo al predominio de criterios de productividad orientados a medir la eficacia y eficiencia de la labor docente. Por otro lado, estos estudios refieren a la despedagogización como la pérdida de autonomía docente, y la tecnificación de los procesos pedagógicos y formativos debido al predominio de prácticas administrativas y evaluativas.

Junto con la crítica a la noción de trabajo docente en las políticas basadas en el NPM, otros estudios abordan parcialmente las visiones sociales y pedagógicas de algunos docentes sobre su labor. Un elemento importante para los profesores es el contexto local en que realizan su trabajo, asociado a los conocimientos, prácticas educativas situadas



y vínculos sociales no considerados por las políticas evaluativas externas (Fardella y Sisto, 2015; Sisto, 2012). Asimismo, algunos estudios muestran que los docentes valoran positivamente las instancias y evaluaciones formativas que les permiten reflexionar con sus pares sobre la práctica pedagógica (Jarpa y Castañeda, 2018; Oyarzun y Cornejo, 2020; Sisto *et al.*, 2012). Estos elementos dan cuenta de la definición de la docencia como una práctica con un fuerte sentido comunitario y ético-social, que se expresa en un compromiso por la justicia social o en una construcción identitaria entorno a la ética de lo público (Cornejo *et al.* 2015; Fernández *et al.*, 2016; Sisto, 2012; Sisto *et al.*, 2012).

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Este estudio utiliza el análisis de marcos interpretativos o frame analysis como aproximación metodológica (Entman, 1993; Oliver & Johnston, 2000). Los marcos establecen parámetros para la comprensión de las acciones y las palabras de otros (Oliver & Johnston, 2000). El concepto de marco fue desarrollado en el campo de las comunicaciones por Bateson en los 50' e introducido a la sociología por Goffman en los 70'. Su estudio se ha utilizado para analizar campañas publicitarias, políticas públicas y discursos de movimientos sociales (Fernández, 2018).

El análisis de cuadros interpretativos asume que los problemas y soluciones en los documentos de los movimientos sociales o en los documentos de política no son presentados objetivamente, sino que son producto de un proceso de encuadre o framing (Bacchi, 2000; Edelman, 1988; Stone, 2012). En este proceso se resaltan aspectos para hacerlos más significativos o importantes para otros y generalmente incluye la definición de problemas, sus causas, juicios morales y las soluciones a estos problemas (Davies, 2002; Entman, 1993; Rein & Schön, 1996).

Este estudio indaga en tres tipos de marcos interpretativos implícitos en los documentos de la Campaña para una Nueva Educación sobre la discusión y aprobación del SDPD. Esto incluye marcos diagnósticos (identificación de problemas y causas de éstos); pronósticos (acciones, estrategias y beneficiarios sugeridos); y motivacionales (elementos utilizados para convencer a otros de realizar acciones sobre un tema (Snow & Benford, 1988; Stone, 2012).

### 4.2. DOCUMENTOS ANALIZADOS

El estudio no intenta mapear los marcos interpretativos utilizados por todos los actores que fueron parte del debate sobre el SDPD, sino que focaliza en la Campaña para una Nueva Educación, que emerge en el contexto de discusión legislativa con un discurso alternativo al MINEDUC y la asociación gremial nacional docente. La búsqueda de documentos incluyó documentos impresos, redes sociales de autoría de la campaña, y links publicados en éstas. El corpus de documentos analizado fue definido utilizando tres criterios de inclusión: 1) autoría, documentos de la campaña o sus miembros principales; 2) foco, documentos que plantean la posición de esta organización sobre el SDPD; 3) temporalidad, documentos elaborados durante la discusión final y aprobación del SDPD (2014-2016).



Tabla 1. Documentos analizados

Tipo de documento de difusión	ID	Autor	Fecha	Título
Documentos generados por la Campaña	1	Campaña para una nueva educación	2015	Cuadernillo de la Campaña
	2	Campaña para una nueva educación	27/03/2015	Documento: Ideas para el debate colectivo. Por una nueva educación. a dignificar la carrera docente en Facebook Para una Nueva Educación, ¡a dignificar la carrera docente!
Presentaciones	3	Canal Campaña Carrera Docente	4/07/2015	Críticas a proyecto de carrera docente. (Video de la presentación ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados)
Columnas	4	Caro, M.	21/11/2014	10 medidas indispensables para una verdadera reforma al Sistema educacional
	5	Muñoz, M. L.	18/11/2014	La lucha docente por mejores condiciones laborales puede ser el detonante de reformas estructurales.
	6	Insunza, J., Candia, S., Reyes, L. y Cornejo, R.	04/10/2015	Carrera Docente: Indicaciones que mantienen un proyecto que nunca respondió a las necesidades del profesorado.
Infografías	7	Campaña para una nueva educación	19/11/2014	Ejes para abordar críticamente el debate sobre una Carrera Docente.

En primera instancia, el equipo investigador identificó ideas o temas centrales recurrentes en los textos. En esta fase se identificó que el tema trabajo docente aparecía de manera frecuente como concepto organizador de las críticas y sugerencias elaboradas por el movimiento. La información contenida en los documentos fue codificada por dos miembros del equipo, utilizando tres marcos interpretativos (marco diagnóstico, pronóstico y motivacional) como categorías (Snow & Bedford, 1988). Para asegurar confiabilidad, los codificadores se reunieron para revisar y ajustar la codificación, en base a un juicio consensuado en caso de existir discrepancia. A partir de este proceso de análisis, se identificaron y consensuaron temas transversales relacionados con la pregunta de investigación.

## 5. RESULTADOS

Identificamos tres temas que ponen en disputa las concepciones de trabajo docente de los miembros de la Campaña para una Nueva Educación: 1) la concepción del trabajo docente como un ejercicio colectivo; 2) la concepción del trabajo docente como reflexivo y afectivo, y 3) las condiciones laborales necesarias para desarrollar el trabajo docente. En estos temas se identifican las críticas (marco diagnóstico) y soluciones alternativas (marco pronóstico) desde la Campaña como respuesta al SDPD. Identificamos además un cuarto tema transversal relacionado con las estrategias de legitimación o elementos utilizados para convencer a otros (marco motivacional).

### 5.1. EL TRABAJO DOCENTE COMO EJERCICIO COLECTIVO

El SDPD establece el incremento salarial basado en el pago por mérito asociados al desempeño en evaluaciones individuales. Si bien incluye la colaboración como principio orientador para el desarrollo profesional docente, son los directivos quienes deben regular y diseñar las instancias de colaboración, pudiendo tender a la generación de instancias de colaboración impuestas verticalmente (Fernández y Madrid, 2020, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2018). Además, el SDPD contempla dentro de las evaluaciones el trabajo colaborativo, sin embargo, este no tiene un peso significativo en la evaluación final y la progresión en el sistema de reconocimiento.

Respecto al marco diagnóstico, la Campaña para una Nueva Educación construye su discurso sobre el problema del trabajo docente como un elemento que trasciende el debate del proyecto de ley, criticando las lógicas y prácticas laborales y pedagógicas estipuladas en las políticas educativas chilenas de las últimas décadas, problematizando el carácter estructural del problema del trabajo docente.

El diagnóstico que realiza la Campaña sobre el trabajo docente es que éste ha experimentado una profunda y progresiva precarización instaurada por un modelo educativo de mercado y competencia con sesgo ideológico neoliberal durante la dictadura militar, y consolidada a través de las políticas educativas de gobiernos democráticos posteriores (Campaña para una nueva educación, 2015a; Insunza *et al.*, 2015). Los documentos de la Campaña critican hitos claves de este proceso, específicamente acontecimientos históricos y políticos que han consolidado el modelo y afectado directamente el trabajo docente, como: el proceso de municipalización durante la dictadura militar, el Estatuto Docente de 1991, la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) del 2008, la Ley General de Educación (LGE) del 2009, y la Ley Aseguramiento de la Calidad de la Educación del 2011, entre otros (Campaña para una nueva educación, 2015a). Para la Campaña, estas regulaciones basadas en el modelo de mercado y competencia se caracterizan por normar constitucionalmente el predominio de la libertad de enseñanza por sobre la noción de derecho, quedando la educación condicionada a relaciones de oferta y demanda.

La fuerza de la calle puso en evidencia que el modelo educativo, al estar organizado como un mercado, no puede constituirse en sistema, con principios y finalidades comunes, ni tampoco puede garantizar la educación como derecho social universal. Eso es así porque en una concepción de mercado predomina la libertad de enseñanza

por sobre la noción de derecho y la provisión éste queda condicionada a relaciones de oferta y demanda (Caro, 2014, p. 1).

En otras palabras, la educación está sujeta a la competencia del mercado, introduciendo lógicas y prácticas laborales empresariales que han precarizado el trabajo docente. Estas últimas son definidas y discutidas por la Campaña utilizando conceptos de la perspectiva del análisis crítico de políticas del NPM, tales como enfoques gerencialistas o lógica de rendición de cuentas (Campaña para una nueva educación, 2015a; Insunza *et al.*, 2015).

Entre los fenómenos educativos de origen gerencialista que afectan el trabajo docente, la Campaña profundiza especialmente en la flexibilidad de contratación de docentes del sistema público-municipal y en especial aquellos del sistema particular subvencionado, que están desprotegidos frente a las amenazas y despidos de los sostenedores (Campaña para una nueva educación, 2015a). Asimismo, critican prácticas que identifican como gerencialistas y se relacionan con el carácter individual de la evaluación del desempeño docente, y la incorporación de incentivos y castigos individuales.

A partir de finales de la década de los '90 se implementan progresivamente políticas que van en la línea de los enfoques gerencialistas o del 'management', tales como la evaluación individual del desempeño; la incorporación de incentivos económicos y castigos individuales en función de la evaluación y aumento en los niveles de flexibilidad de contratación y despidos de docentes de la educación municipalizada (Campaña para una nueva educación, 2015a, p. 1).

Sobre las evaluaciones docentes contenidas en el SDPD, la Campaña crítica tres aspectos centrales. En primer lugar, la ideología del individualismo competitivo, que convierte a los docentes en los únicos responsables de los logros y fracasos de sus estudiantes, y establece un sistema de evaluación que excluye dimensiones formativas y colectivas de los contextos de enseñanza-aprendizaje, que son fundamentales para la Campaña (Campaña para una nueva educación, 2014; Caro, 2014).

Un segundo aspecto criticado es su carácter sancionador, es decir, que estas políticas pretendan mejorar el desempeño docente por medio de premios y castigos, como la categorización por tramos y el aumento de las remuneraciones según los resultados obtenidos. Se señala que: "La evaluación del desempeño docente tal cual como el Mineduc la propone, sanciona punitivamente los procesos educativos al considerar a los profesores como factores productivos" (Campaña para una nueva educación, 2014, p. 1). En último lugar, la Campaña rechaza la estandarización de procesos formativos, que asocian a las evaluaciones que introduce el SDPD en formación inicial, porque focalizan en el saber teórico de contenidos y dan menos énfasis al quehacer práctico, excluyendo otras formas de comprender y formar docentes (Campaña para una nueva educación, 2014).

La Campaña rechaza esta lógica gerencialista que centra su atención en la labor individual y aislada del docente porque concibe el trabajo docente como colectivo (marco pronóstico). Se señala que: "Ser profesor, educar es más profundo que eso [proceso básico y efectista]. El oficio docente es colectivo, se basa en los propósitos morales de las comunidades educativas..." (Campaña para una nueva educación, 2015a, p. 2). Como se observa en la cita anterior, la Campaña define este rasgo colectivo del oficio docente a través del concepto de propósitos morales haciendo referencia a autores como Hargreaves

(2001). En su presentación ante la Comisión de Educación, un académico de la Campaña indica que:

El trabajo docente se articula en torno a lo que algunos investigadores han denominado “propósitos morales”, vale decir, la posibilidad de que un intercambio en la sala de clases llegue al puerto del aprendizaje –y siempre es una posibilidad, solamente– se basa en que los docentes tengan un objetivo trascendente respecto a su labor educativa que vaya más allá del pasar la materia (Canal Campaña Carrera Docente, 2015, p. 1).

Para la Campaña, el trabajo docente tiene un sentido de trascendencia que sobrepasa al acto pedagógico entendido exclusivamente como el traspaso de contenidos curriculares. El proceso de aprendizaje depende y se sostiene en el propósito moral de la docencia y su construcción colectiva: “[...] no hay construcción individual de propósitos morales” (Canal Campaña Carrera Docente, 2015, p. 1). La Campaña comprende, entonces, que el trabajo docente se inserta dentro de una colectividad que le otorga una distinción especial.

En los documentos de la Campaña, la comunidad educativa tiene un papel relevante en el carácter colectivo del trabajo docente. Se señala que: “la educación es un acto social y dinámico que se sustenta en comunidades educativas, en la construcción de adecuados contextos vinculares para el intercambio de significados” (Canal Campaña Carrera Docente, 2015, p. 1). La comunidad educativa se define como un espacio de construcción de vínculos sociales y educativos en el que ocurre el acto pedagógico, y no sólo un intercambio entre individuos (Canal Campaña Carrera Docente, 2015). Por tanto, un elemento fundamental entre las propuestas de la Campaña es la construcción de comunidades de aprendizaje (Campaña para una nueva educación, 2015a).

La docencia como acto colectivo se expresa en los cambios que la Campaña propone al SDPD. Uno de ellos es que el trabajo docente vuelva a depender directamente del Estado por medio de un código jurídico y laboral único denominado Estatuto Único de Trabajador Público, que asegure la estabilidad laboral de los docentes, condición necesaria para el fortalecimiento de las comunidades educativas (Campaña para una nueva educación, 2015a). Por otro lado, la Campaña es enfática en proponer una Evaluación Docente contextualizada que considere factores locales de las comunidades educativas al evaluar la trayectoria profesional del docente. Los documentos mencionan como criterios relevantes de evaluación el mérito o la colaboración, definidos en relación a los aspectos que los docentes poseen o las acciones que realizan en sus contextos educativos. Algunos de los criterios propuestos incluyen: la realización de responsabilidades pedagógicas al interior de la escuela, las innovaciones pedagógicas individuales o colectivas, y el acompañamiento de estudiantes en práctica, entre otras (Campaña para una nueva educación, 2015a). También se incluyen criterios que eran considerados antes del SDPD para establecer mejoras en las remuneraciones docentes como los años de ejercicio y el perfeccionamiento en cualquier ámbito.

## 5.2. EL TRABAJO DOCENTE COMO TRABAJO REFLEXIVO Y AFECTIVO

El SDPD establece instrumentos de evaluación para la progresión de la carrera profesional docente y el aumento de salarios incluyendo la evaluación de desempeño a través de un portafolio, herramienta utilizada para la evaluación docente desde el 2004 en Chile, en base a las nociones de buena docencia, declaradas en el Marco de la Buena Enseñanza

(MINEDUC, 2008). El SDPD agrega a esta evaluación una prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos (Ley 20.903, 2016).

La Campaña critica fuertemente al SDPD argumentando que estas regulaciones someten a los docentes y su trabajo a una concepción individualista, técnica y administrativa desde una visión gerencialista y sin respaldo científico. La campaña señala que: “[...] la propuesta del gobierno se sustenta en una visión ‘poco científica’ y sobre ideologizada (sin evidencia) que considera a los docentes como ‘recursos humanos’ individuales y técnicos ‘pasadores de materia’” (Campaña para una nueva educación, 2015a, p. 4). Esta perspectiva técnica reduce el trabajo educativo y el acto de enseñanza a la transmisión de contenidos disciplinares del currículum oficial. A ello se le suma la alta cantidad de labores administrativas y de generación de evidencias que requieren las regulaciones y que, a juicio de la Campaña, afectan directamente las condiciones laborales docentes (Muñoz, 2014). Para la Campaña, esta mirada gerencial impone una concepción de trabajo docente como una tarea técnica, estándar y acrítica que tiene implicancias para la construcción de identidad profesional (Campaña para una nueva educación, 2015b).

En cambio, la Campaña propone una docencia reflexiva y afectiva (marco pronóstico) que sobrepase la mirada técnica-administrativa impulsada por las políticas. Esto implica una formación continua docente diferente:

la formación continua debe aumentar en importancia relativa y complejidad, dejando de ser considerada como un cúmulo de cursos de especialización, como una formación o actualización más bien técnica, sino que constituyéndose en instancias de desarrollo de la autonomía profesional, la reflexión docente, la innovación didáctica y pedagógica, en definitiva, como un espacio de reflexión en torno a la escuela y de constitución de nuevos proyectos en alianza con las instituciones formadora (Campaña para una nueva educación, 2015b, p. 1).

Para la Campaña, el SDPD debe alejarse del aspecto técnico y constituir la formación continua como un espacio de reflexión sobre la escuela y la propia práctica, para idear y llevar a cabo proyectos e innovaciones pedagógicas en cada comunidad educativa. El carácter reflexivo del trabajo docente se define como la capacidad y conocimiento que poseen los docentes para remirar pedagógicamente su labor y espacios educativos. Esta visión se enmarca en el posicionamiento de la Campaña a favor de una pedagogización de las escuelas como respuesta a las concepciones de trabajo docente como una labor individual, controlada y descontextualizada (Insunza *et al.*, 2015). Otra de las propuestas de la Campaña incluye la construcción de un currículum flexible, pertinente y descentralizado que reconozca y valore el contexto local y que se aleje de la lógica de acumulación de contenidos y el entrenamiento de habilidades funcionales (Campaña para una nueva educación, 2015a; Caro, 2014).

A través de este carácter reflexivo la Campaña no solo alude a recuperar una visión pedagógica profesional del trabajo docente al interior de las políticas docentes y el sistema educativo, sino que también posee una fuerte dimensión política, llamando a los docentes a constituirse como sujetos reflexivos y activos, capaces de transformar sus condiciones de trabajo y construir un nuevo tipo de educación (Campaña para una nueva educación, 2015b). La Campaña no considera que los cambios educativos necesarios para avanzar hacia una docencia más social y pedagógica serán propuestos por los gobiernos. En cambio, plantea

que deben ser promovidos por docentes que reflexionen colectivamente sobre el sentido de su trabajo, señalando que es:

Particularmente importante es seguir profundizando la reflexión colectiva acerca de ¿qué enseñamos y para qué lo enseñamos?, pues ya sabemos que el anhelo de construir un Curriculum socialmente pertinente, significativo y útil para los niños, niñas y jóvenes populares no es un asunto de interés para el actual estado neoliberal [...] (Insunza *et al.*, 2015, p. 1).

Otro aspecto del trabajo docente enfatizado por la Campaña es su carácter afectivo, en base a la perspectiva teórica de la sociología del trabajo, sus miembros señalan: “el trabajo docente no es cualquier oficio, ha sido descrito como un oficio inmaterial y afectivo [que] se articula en y desde los intercambios emocionales y vinculares” (Canal Campaña Carrera Docente, 2015, p. 1). Para la Campaña este aspecto tiene relación directa con las emociones y vínculos que se establecen en el ejercicio docente al interior de las comunidades educativas y, especialmente, con los estudiantes. Se menciona que: “las emociones no son una consecuencia del trabajo docente –que también lo son– las emociones y los vínculos son parte del proceso central del trabajo docente que pueda hacer posible –o no– el desarrollo del aprendizaje del estudiante” (Canal Campaña Carrera Docente, 2015, p. 1). Para que el trabajo docente lleve a los estudiantes a desarrollar habilidades y/o conocimientos es fundamental que se establezcan y cultiven vínculos emocionales entre docentes y estudiantes.

Al entender el trabajo docente como un oficio vinculante y emocional la Campaña aboga por condiciones laborales que permitan a los docentes construir esas relaciones con sus estudiantes. Por ejemplo, critican la gran cantidad de estudiantes por sala y el trabajo administrativo excesivo que impiden focalizar en el conocimiento individual necesario para diversificar las metodologías pedagógicas y brindar apoyo específico a cada estudiante.

En todo este marco los profesores, además, tenemos que lidiar con una cantidad excesiva de alumnos que nos impiden un conocimiento individual necesario para generar diversificación metodológica y para planificar los apoyos específicos que pueda necesitar cada estudiante.... para dar clases se requiere se reflexionar en forma individual y colectiva sobre nuestras prácticas para determinar objetivos, contenidos, metodologías y didáctica para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Pero la realidad dice que el escaso tiempo que tenemos para ello (Muñoz, 2014, p. 1).

Asimismo, demandan el aumento de horas no lectivas (50/50) para aumentar el tiempo de preparación de clases y atención de alumnos y sus familias (Muñoz, 2014).

### 5.3. CONDICIONES PARA EL TRABAJO DOCENTE

El SDPD plantea un mejoramiento de las condiciones laborales docentes, estableciendo las horas no lectivas —horas fuera de las clases— en un 30% en proporción al total de las horas de contrato (Ley 20.903, 2016). El principal problema identificado por la Campaña, con relación a las condiciones de trabajo (marco diagnóstico), es la sensación de agobio laboral

que experimenta gran parte del profesorado (Campaña para una nueva educación, 2015a). Para la Campaña, este fenómeno se asocia a diferentes causas, entre ellos: el ambiente físico e infraestructura; los materiales pedagógicos; el tiempo de trabajo; el número de estudiantes por sala; y las remuneraciones. Sin embargo, el énfasis por parte de la Campaña recae en los últimos tres, que son los más discutidos y fundamentados en los documentos.

El factor más relevante sobre el problema de las condiciones laborales es el tiempo de trabajo. El diagnóstico de la Campaña es que los docentes poseen poco tiempo para sus labores de planificación de los procesos formativos y reflexión sobre su práctica, ya que deben cumplir con demandas administrativas del establecimiento, de los diferentes programas que se implementan en ella y de las instituciones de Asistencia Técnica Educativa (Muñoz, 2014). Esto provoca que los docentes atiendan labores pedagógicas durante su tiempo libre, afectando su vida personal y familiar. Por eso, la Campaña critica la distribución de horas lectivas y no lectivas propuestas por el SDPD considerándola insuficiente (Insunza *et al.*, 2015).

Las propuestas (marco pronóstico) de la Campaña respecto a este ámbito recogen las demandas de organizaciones docentes anteriores, como las del Movimiento 50/50, respecto de equiparar las horas de trabajo lectivas y no lectivas, y de regular laboralmente la distinción entre horas lectivas y horas de trabajo administrativo (Campaña para una nueva educación, 2015a).

Para la Campaña, otro factor que afecta las condiciones laborales es la excesiva cantidad de estudiantes por aula. Esto porque impide que los docentes puedan conocer y trabajar de manera individual con ellos, considerando los apoyos y estrategias diversificadas que cada uno necesita, especialmente aquellos que enfrentan dificultades sociales y educativas. Por lo mismo, la Campaña propone reducir la cantidad de estudiantes a un máximo de 25 alumnos por aula. Sin embargo, entienden que esto no podrá alcanzarse bajo el actual modelo educativo de mercado basado en la subvención escolar, que obliga a las escuelas a captar más matrículas para financiar/justificar su funcionamiento. Se señala que:

Paradójicamente, cuando las escuelas más pobres -que atienden a los estudiantes más pobres y que necesitan que sus características individuales sean más consideradas- bajan su matrícula son cerradas porque no se financian. Es decir, que mientras no cambie el sistema de financiamiento de la educación de subvención por estudiante a financiamiento basal, no podremos bajar la cantidad de alumnos por curso con todo lo que significa pedagógicamente (Muñoz, 2014, p. 1).

La Campaña se refiere también a la remuneración de los docentes, criticando que no recibieron incrementos salariales reales en el último tiempo, que permitan enfrentar el aumento del costo de vida y el fenómeno del endeudamiento, y que se ha optado por entregar incentivos competitivos individuales por desempeño (Campaña para una nueva educación, 2014; Muñoz, 2014). Frente a estos problemas el movimiento propone una serie de medidas para mejorar el salario docente. Una de ellas es el aumento del Ingreso Mínimo Docente —entendido como el parámetro con que los sostenedores pagan salarios— por lo menos hasta el ajuste del 100% de la Renta Básica Mínima Nacional, para responder a las complejidades de la profesión y hacerla comparable con otras similares (Campaña para una nueva educación, 2015a; Campaña para una nueva educación, 2015b; Muñoz, 2014). Una segunda propuesta es eliminar los incentivos económicos individuales a la labor docente



para fomentar el trabajo colaborativo (Campaña para una nueva educación, 2015b). Se plantea además la eliminación de la contratación por horas mensuales y la formulación de contratos de trabajo por jornada media o completa directamente con el Estado, para asegurar la estabilidad laboral de los docentes (Campaña para una nueva educación, 2015b).

#### 5.4. ESTRATEGIAS DE LEGITIMACIÓN

En los documentos de la Campaña identificamos distintas estrategias discursivas para convencer a la sociedad en general, a los actores de las comunidades educativas y, de manera especial, a los docentes (marco motivacional).

Una de estas estrategias se relaciona con vincular sus demandas con las movilizaciones estudiantiles previas. La Campaña reconoce la importancia de las movilizaciones estudiantiles de los años 1997, 2001, 2006 y 2011 por visibilizar y criticar los problemas del sistema educativo de mercado. Se señala que: “Las movilizaciones estudiantiles lograron develar el carácter y profundidad de la crisis educacional de nuestro país” (Caro, 2014, p. 1). Esta estrategia les permite posicionarse como aliados de los movimientos estudiantiles y en oposición a los gobiernos que han profundizado el modelo gerencialista en educación en los últimos 30 años (coaliciones Nueva Mayoría y Alianza).

Además, la Campaña establece un vínculo de continuidad con el ideario promovido por el movimiento estudiantil, rescatando dos aspectos fundamentales de sus demandas históricas. El primero es el posicionamiento a favor de la educación pública y su resguardo, los cuales están presentes en la propuesta de la Campaña para construir un Sistema Nacional de Educación Pública, que sea estatal, democrático y articulado desde la educación parvularia hasta los posgrados (Campaña para una nueva educación, 2015a). El segundo aspecto es garantizar la educación como un derecho social universal, gratuito, sin selección y sin lucro, y financiado con un aporte basal a las instituciones (Caro, 2014). La Campaña destaca que las movilizaciones estudiantiles fueron claves en visibilizar la incapacidad del modelo educativo de mercado para garantizar una educación entendida como derecho:

La fuerza de la calle [movilizaciones estudiantiles] puso en evidencia que el modelo educativo, al estar organizado como un mercado, no puede constituirse en sistema, con principios y finalidades comunes, ni tampoco puede garantizar la educación como derecho social universal (Caro, 2014, p. 1).

Esta propuesta de la Campaña se vincula con la crítica estructural que plantean al problema del trabajo docente. También sitúa la aspiración de la movilización docente cerca de otros movimientos sociales que han criticado el modelo de mercado contando con apoyo masivo, logrando trascender las demandas docentes a la sociedad y al debate público.

Otra estrategia utilizada es la validación de su propuesta por medio de la deslegitimación de la contraria, es decir, del discurso oficial del SDPD. Esta deslegitimación se presenta basada en dos aspectos: la escasa autoridad científica y representatividad de la propuesta. La primera se observa particularmente en los documentos que discuten la falta de base empírica de las medidas y cambios impulsados por el proyecto. Se señala que el SDPD se sustenta en débil evidencia empírica y representa una visión ‘poco científica’ (Campaña para una nueva educación, 2015a). Se alude a que las visiones sobre medición y mejoramiento de la labor docente contenidas en la política van en contra de los resultados

de investigaciones y estudios en pedagogía y ciencias sociales. La Campaña respalda su propuesta, en cambio, con investigaciones y conocimiento científico haciendo referencia a conceptos o autores específicos para definir el trabajo docente, tal como se observa al incorporar la idea de propósitos morales tomados de Fullan (1993) y Hargreaves (2001). La campaña enfatiza que lo que ellos plantean: “la ciencia de la educación lo viene diciendo hace 30 años” (Canal Campaña Carrera Docente, 2015, p. 1).

En segundo lugar, interpelan la insuficiente representatividad del SDPD en los docentes, señalando que carece de respaldo de un número importante de docentes, los que se han movilizadno solo para manifestar su rechazo sino también para cambiar la forma en que se comprende y ejerce su trabajo (Caro, 2014; Insunza *et al.*, 2015). Por el contrario, la Campaña presenta sus propuestas como ideas que han sido construidas colectivamente en distintas instancias de debate y discusión, en las que participaron docentes a través de colectivos, consejos de profesores, comunales del Colegio de profesores, y otras organizaciones docentes que conformaron el movimiento (Canal Campaña Carrera Docente, 2015).

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La relevancia de la Campaña para una Nueva Educación: ¡a Dignificar la Carrera Docente! subyace en que disputa de manera discursiva el concepto de trabajo docente desde profesores y académicos. La Campaña se posiciona como un discurso alternativo a los dos referentes que anteriormente dominaban la discusión sobre docencia: el Colegio de Profesores y el MINEDUC. Transversalmente se identifican tres elementos característicos en la campaña, vinculados a: 1) sus resultados (¿qué logró?); 2) la estrategia utilizada (¿cómo lograron re-encuadrar el debate?); y 3) el contenido de su propuesta (¿qué idea de trabajo docente propusieron?).

Primero, la Campaña centró sus críticas, no solo en el SDPD y las condiciones salariales y de trabajo propuestas, sino también en aspectos estructurales transversales al sistema educativo relacionados con la privatización educativa y el fortalecimiento de políticas de NPM. Al hacerlo, re-enmarcó la discusión de una ley particular -sobre trabajo docente- y la sitió como parte del debate sobre el sistema de regulaciones aprobadas desde los 90 en Chile que enfatizan el control y rendición de cuentas sobre los docentes. Este elemento se observa en cómo definieron el problema (marco diagnóstico) y en los elementos utilizados para sumar adherentes (marco motivacional). Respecto a este último, se identifica que la Campaña realiza nexos y hace alusión explícita a las consignas y críticas levantadas por los movimientos estudiantiles previos al 2016 para demostrar que los efectos negativos del SDPD también afectarán a otros actores educativos no-docentes, representando la profundización y consolidación de un modelo. Esta forma de enmarcar el debate podría relacionarse con el alto apoyo y masividad de las demandas y críticas que realiza la campaña, y el alto nivel de aprobación pública de las movilizaciones docentes del 2015 (Navarrete, 2020).

Segundo, una de las estrategias más utilizadas por la Campaña fue, lo que denominamos, el bilingüismo discursivo. Esta estrategia ha sido identificada en prácticas de liderazgo de directivos docentes que logran responder a políticas de rendición de cuentas que promueven la estandarización, y al mismo tiempo son capaces de generar espacios educativos

centrados en la emocionalidad y las necesidades de la comunidad, dominando el lenguaje de la burocracia y la estandarización, y el lenguaje educativo de docentes, apoderados y estudiantes (Guerrero *et al.*, 2020). En este estudio, la Campaña muestra el uso de esta estrategia en un sentido diferente, en la capacidad de sus miembros de dominar el discurso del NPM y los discursos críticos a esta aproximación. De esta manera, sus miembros son capaces de debatir la relevancia y efectos del SDPD desde dentro y fuera del marco de acción propuesto, explicitando problemas en su posible ejecución y en los dispositivos de evaluación anteriores, combinadas con críticas a la lógica del NPM subyacentes al SDPD. Por otro lado, este bilingüismo se expresa en su dominio del lenguaje académico, utilizando conceptualizaciones y referencias bibliográficas como fuente de legitimación técnica de sus críticas, y en el uso del lenguaje de los movimientos sociales, utilizando éstas consignas para criticar la propuesta de SDPD, ganar adherentes y legitimarse dentro del conjunto de actores movilizados.

Tercero, la Campaña ofrece una alternativa a las críticas a la noción de trabajo docente del SDPD: la noción de la docencia como una labor colectiva y emocional. Esta nueva noción implica repensar los mecanismos de evaluación y reconocimiento de la docencia, y los apoyos desde las políticas a los docentes. Esta propuesta disputa conceptualmente la noción de trabajo docente de la política mientras que establece también una disputa sobre quién puede definir qué se espera de un docente y cómo debiese ser evaluado, enfatizando la recuperación de protagonismo de las comunidades educativas y organizaciones docentes en estos debates. Si bien el Colegio de Profesores participó ampliamente en el debate pedagógico entre el 1990 y 2000 -periodo que comprende el año fundacional del movimiento pedagógico y el debate sobre la evaluación docente aprobada el 2004-, este protagonismo decayó a mediados del 2000, centrándose en elementos salariales y partidistas durante más de una década (Navarrete, 2020). Este cambio desde un foco en demandas salariales a la disputa por la concepción de docencia o elementos pedagógicos ha estado presente en otros movimientos docentes a nivel internacional ante el aumento de políticas de rendición de cuentas. Por ejemplo, en Noruega se reporta que el sindicato docente ha disputado la noción de profesionalismo de las políticas educativas, mostrando mayor preocupación por temas educativos, en un intento por dotar de un significado propio a temas concernientes a su labor, reclamar mayor autonomía y resaltar su estatus profesional (Mausethagen & Granlund, 2012).

Estos tres elementos, que caracterizan a la Campaña, pueden relacionarse con la heterogeneidad en la composición de sus miembros: profesores de aula, académicos, organizaciones docentes de establecimientos específicos y antiguos miembros del Colegio de Profesores. Esto podría explicar el bilingüismo discursivo presente en los documentos de la Campaña. Por otro lado, esta reunión de actores con vasta experiencia apoyando organizaciones docentes con docentes novatos, muchos de ellos conectados generacionalmente con el movimiento estudiantil del 2011, explicaría la alusión constante a las consignas y demandas estudiantiles. Finalmente, la baja representatividad del Colegio de Profesores y su pérdida de liderazgo durante la discusión de la aprobación del SDPD puede relacionarse al surgimiento de la Campaña y su intención de mostrar un discurso crítico y propositivo claro. La focalización en críticas y propuestas sobre la redefinición del trabajo docente pudieron ser un intento de diferenciarse de la visión oficial de la dirigencia del Colegio de Profesores, que apoyó la propuesta del MINEDUC en contra de la opinión de sus asociados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 7-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>
- Aguilar, C., Luzón, A. y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Anderson, G. & Cohen, M. (2018). *The new democratic professional in education: Confronting markets, metrics, and managerialism*. Teacher College Press.
- Ávalos, B. (2010). Educational change in Chile: Reform or improvements? (1990-2007). En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds), *Second international handbook of educational change* (pp. 383-396). Springer.
- \_\_\_\_\_. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 49(Special issue 1), 11-28.
- Ávalos, B. y Assaél, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, 254-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>
- Bacchi, C. (2000). Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/01596300050005493>
- Bellei, C., Cabalin, C. y Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal education policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Campaña para una nueva educación [Para una Nueva Educación, ¡a dignificar la carrera docente!] (19 de noviembre de 2014). Ejes para abordar críticamente el debate sobre una Carrera Docente. Facebook.
- \_\_\_\_\_. (2015a). *Cuadernillo Campaña*. Campaña para una nueva educación.
- \_\_\_\_\_. [Para una Nueva Educación, ¡a dignificar la carrera docente!] (27 de marzo de 2015b). *Ideas para el debate colectivo. Por una nueva educación. a dignificar la carrera docente*. Facebook.
- Canal Campaña Carrera Docente (04 de julio de 2015). *Críticas a proyecto de carrera docente: video de la presentación ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GwJ9bpT5xY>
- Cárdenas, C. (2016). El movimiento estudiantil chileno (2006-2016) y el uso de la web social: nuevos repertorios de acción e interacción comunicativa. *Última década*, 45, 93-116. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362016000200006>
- Caro, M. (21 de noviembre de 2014). 10 medidas indispensables para una verdadera reforma al Sistema educacional. *El Desconcierto*. <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2014/11/21/10-medidas-indispensables-para-una-verdadera-reforma-al-sistema-escolar.html>
- Castro-Paredes, M. (2012). Política, educación y territorio en Chile (1950-2010). De las acciones colectivas a las acciones del mercado. *Educación y Educadores*, 15(1), 97-114.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2018). Modelo de Formación para el desarrollo profesional docente y directivo. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo\\_Formacion\\_Continua.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf)
- 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 Doctoral, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111523>
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Individuo y Sociedad*, 14(2), 72-83. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue2-fulltext-580>

- Cox, C. (2003). Las Políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 19-113). Editorial Universitaria.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46(1), 205-245. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25567>
- Davies, S. (2002). The paradox of progressive education: A frame analysis. *Sociology of Education*, 75(4), 269-286. <https://doi.org/10.2307/3090279>
- D. F. L. Núm. 1, fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 22 de enero 1997. <http://bcn.cl/2fjtu>
- Edelman, M. (1988). *Constructing the political spectacle*. The University of Chicago Press.
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Fernández, M. B. (2018). Framing teacher education: Conceptions of teaching, teacher education, and justice in Chilean national policies. *Education Policy Analysis and Archives*, 26(34), 1-37. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2806>
- Fernández, R., Albornoz, N., Cornejo, R. y Etcheberrigaray, G. (2016). Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 283-302. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- Fernández, M. B. y Madrid, R. (2020). Profesionalización desde una perspectiva democrática: nudos críticos y propuestas para formación y desarrollo docente. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 206-233). Biblioteca del Congreso Nacional, Chile.
- Fernández, M. B., Fernández, L., Díaz, M. y Jofré, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.9>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Fullan, M. G. (1993). The professional teacher: Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 1-13.
- Guerrero, P., Díaz, R., Hormazabal, A., Diez, P. & Urrutia, V. (2020). Diriger l'école dans un contexte de néolibéralisme éducatif : comment préserver le sens du travail éducatif au sein de la communauté. *Cahiers de recherche sociologique*, (68), 49-75. <https://doi.org/10.7202/1086357ar>
- Hardt, M. (1999). Affective Labor. *Boundary 2*, 26(2), 89-100.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Inzunza, J., Assaél, J. y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14015561012.pdf>
- Inzunza, J., Candia, S., Reyes, L. y Cornejo, R. (04 de octubre de 2015). Carrera Docente: Indicaciones que mantienen un proyecto que nunca respondió a las necesidades del profesorado. *El Desconcierto*. <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2015/10/04/carrera-docente-indicaciones-que-mantienen-un-proyecto-que-nunca-respndio-a-las-necesidades-del-profesorado.html>

- Jarpa, C. y Castañeda, M. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: Análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230075>
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001) *Trabalho imaterial. Formas de vida e produção de subjetividade*. DP&A.
- Ley 19.070, aprueba estatuto de los profesionales de la educación. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 01 julio 1991, <http://bcn.cl/2idqn>
- Ley 19.961, sobre evaluación docente. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 14 de agosto de 2004. <http://bcn.cl/2jc37>
- Ley 20.903, crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 01 de abril de 2016, <http://bcn.cl/24y8q>
- Ley 20.501, calidad y equidad de la educación. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 26 de febrero 2011, <http://bcn.cl/2f8iu>
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: Current tension between education policy and teachers' union. *Journal of Educational Policy*, 27(6), 815-833. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2008). Marco para la buena enseñanza. MINEDUC. <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Muñoz, M. L. (18 de noviembre de 2014). La lucha docente por mejores condiciones laborales puede ser el detonante de reformas estructurales. *El Desconcierto*. <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2014/11/18/la-lucha-docente-por-mejores-condiciones-laborales-puede-ser-el-detonante-de-reformas-estructurales.html>
- Navarrete, A. (2020). *La primavera docente: Profesoras y profesores, un actor en movimiento*. Chile 2014-2016. Ediciones Escaparate.
- Oliver, P. & Johnston, H. (2000). What a Good Idea! Frames and Ideologies in Social Movement Research. <http://www.ssc.wisc.edu/~oliver/PROTESTS/ArticleCopies/Frames.2.29.00.pdf>
- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y Nueva Gestión Pública en Chile: Una revisión de la evidencia. *Educ. Soc., Campinas*, 41, 1-24. <https://doi.org/10.1590/es.219509>
- Pastrana, J. P. (2007). Subtle tortures of the neo-liberal age: Teachers, students, and the political economy of schooling in Chile. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 25.
- Rein, M. & Schön, D. (1996). Frame-critical policy analysis and frame-reflective policy practice. *Knowledge and Policy: The International Journal of Knowledge Transfer and Utilization*, 9(1), 85-104.
- Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 205-221.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Sisto, V., Montecinos, C. y Ahumada, L. (2012). Disputas de significado e identidad: La construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy12-1.dsic>
- Snow, D. A. & Benford, R. D. (1988). Ideology, frame resonance and participant mobilization. *International Social Movement Research*, 1(1), 197-219.
- Stone, D. (2012). *Policy paradox: The art of political decision making*. Norton.
- Vidiella, J. y Larraín, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1281-1310.



INVESTIGACIONES

Entre el monte y las aulas:  
Estudio de un proyecto endógeno para integrar educación  
y sostenibilidad local<sup>1</sup>

Between forest and classrooms:  
Study of an endogenous project to integrate education and sustainability

*David García-Romero<sup>a</sup>*  
*Paloma Redondo-Corcobado<sup>b</sup>*  
*Gabriela Míguez-Salina<sup>a</sup>*

<sup>a</sup>Universidade de Santiago de Compostela, España.  
d.garcia.romero@usc.es

<sup>b</sup>Universidad Complutense de Madrid, España.

RESUMEN

Compartimos un estudio de caso sobre un proyecto educativo surgido de forma endógena en un centro de educación secundaria en Galicia (España) enfocado al cuidado del territorio del municipio en el que se encuentra. Elaboramos una investigación cualitativa para entenderlo en profundidad, a través de un análisis inductivo-deductivo del contenido de: documentos del proyecto, entrevistas semiestructuradas y observación participante. El análisis se hace desde la perspectiva de aprendizaje-servicio y fondos comunitarios de conocimiento e identidad como referentes metodológicos que sirven para vincular comunidad y centro educativo. Los resultados muestran las motivaciones de los diferentes agentes a participar, los procedimientos más relevantes y el impacto del proyecto en el aprendizaje, el territorio y la comunidad. Las discusiones apuntan al potencial de las metodologías mencionadas para constituir una nueva ecología del aprendizaje que permita afrontar los retos de la crisis ecosocial, vinculando la educación con la soberanía local.

*Palabras clave:* fondos comunitarios de conocimiento e identidad, aprendizaje-servicio, crisis ecosocial, estudio de caso.

ABSTRACT

We share a study case of an educational project that emerged in an endogenous way in a high school in Galicia (Spain) and is oriented towards the caring of land in the municipality on which this is located. We elaborate qualitative research to understand it deeply, through an inductive-deductive content analysis of: documents of the project, semi-structured interviews and participant observation. We analyse from the perspective of service-learning and community funds of knowledge and identity as methodological referents that serve to bound community and educational centers. The results show the motives of different agents to participate, the more relevant procedures and the impact on learning, territory, and community. The discussions drawn the potential of the mentioned methodologies to constitute a new ecology of learning that allows us to face the ecosocial crisis bounding education and local sovereignty.

*Keywords:* Community funds of knowledge and identity, service-learning, ecosocial crisis, study case.

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido realizado gracias a la ayuda a contratos posdoctorales Juan de la Cierva-Formación, del Ministerio de Ciencia e Innovación (Gobierno de España)-referencia FJC2019-038935-I



## 1. INTRODUCCIÓN

Han corrido ríos de tinta en el análisis y abogacía sobre cómo la educación debe adaptarse a una nueva realidad social (Esteban-Guitart *et al.*, 2021; Manzano-Arrondo, 2012). En este marco se ha acuñado el término de ‘nuevas ecologías del aprendizaje’, para enfatizar el hecho de que en una sociedad cuyo sistema ha cambiado, también el aprendizaje debe hacerlo para adaptarse a una nueva situación (Coll *et al.*, 2020). De esta forma, se señala que en los procesos educativos y de escolarización cambian los agentes, las herramientas y las formas de aprender.

El presente estudio parte del supuesto de que es fundamental entender la educación como transformadora dentro de una sociedad cambiante (García-Romero y Salido, 2020). En este sentido, urge prestar atención a las nuevas demandas educativas como respuesta a complejos desafíos ecológicos, tales como el pico del petróleo, el cambio climático o la creciente reducción de agua dulce en el planeta (Taibo, 2020).

La educación está llamada a transmitir la cultura, pero también a trascenderla para encontrar nuevas formas de estar en el mundo, incluso en clave de supervivencia (Paraskeva, 2020). De esta forma, este trabajo se focaliza en las nuevas ecologías del aprendizaje relacionadas con fenómenos que ocurren en el tejido de enseñanza y que relacionan el proceso educativo con la emergencia climática y social. Por ello, elaboramos un estudio de caso sobre un proyecto endógeno que surge en un instituto de un pueblo costero de Galicia ante la urgencia de la lucha contra los incendios forestales.

Este proyecto, llamado “*Monte Vivo*”, se apoyó en el conocimiento y práctica de las *Comunidades de Montes Vecinales en Man Común* (en adelante CMVMC) de la zona, así como de las personas mayores del lugar, de manera que el alumnado recogiese información sobre cómo gestionar su propio territorio de una forma sostenible. Al mismo tiempo, las actividades de aprendizaje se vinculan al proceso de acción medioambiental por parte del alumnado, tanto en la ejecución de las ya planteadas por las CMVMC y el profesorado, como en el diseño de algunas nuevas. Así, este proyecto incluye dos filosofías educativas que se relacionan con las nuevas ecologías del aprendizaje: el trabajo con fondos comunitarios de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart *et al.*, 2021) y el aprendizaje-servicio (Sotelino *et al.*, 2019; Deeley, 2016).

Los fondos de conocimiento consisten en la recogida de saberes locales para su incorporación en el currículum, de manera que aquellas personas y comunidades de fuera de la escuela son reconocidas como legítimas portadoras de conocimiento (González *et al.*, 2005). Por su parte, el aprendizaje-servicio se basa en un aprendizaje experiencial que ocurre al participar el estudiantado en un servicio a la comunidad, que es el que da sentido a su aprendizaje pues este último es necesario para cumplir bien el primero. Ambas filosofías educativas tienden a reconfigurar la relación de la institución de enseñanza con otras comunidades de su entorno, y por ende a cambiar su funcionamiento y su relación con otros agentes, lo cual abre un necesario diálogo epistemológico sobre cómo construir la sostenibilidad con comunidades situadas en la periferia del sistema (Acciardi, 2020).

De esta forma, este estudio profundiza en el fenómeno educativo emergente que constituye el proyecto *Monte Vivo*, como ejemplo de nueva ecología del aprendizaje, por qué surge y cómo las metodologías relacionadas con fondos de conocimiento y el aprendizaje-servicio operan en este sistema.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. NUEVAS ECOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y CRISIS ECOSOCIAL

Resulta recurrente en investigación educativa hablar de que los sistemas educativos necesitan adaptarse a un nuevo momento histórico, ampliamente afectado por la globalización y cambios tecnológicos que nos sitúan en una sociedad del conocimiento (Coll *et al.*, 2020). La literatura recomienda a menudo abordar problemáticas tales como las migraciones y la precariedad laboral desde una perspectiva de justicia social (Manzano-Arrodo, 2012), señalando la responsabilidad que la educación tiene en la conformación de una sociedad justa e inclusiva (Moura *et al.*, 2020) y la necesidad de tomar partido al respecto, reconfigurando su relación con otros agentes sociales, cambiando lo que se ha llamado la ecología del aprendizaje (Esteban-Guitart *et al.*, 2021).

Sin embargo, rara vez se aborda desde la educación la problemática de la actual crisis ecosocial (Bisquert i Pérez y Meira 2020), manteniéndose en gran medida ajena tanto al debate sobre cómo hacerle frente (Riechmann, 2019) como a las llamadas de implicación que se hacen desde grupos ecologistas que señalan como fundamental actuar en el plano educativo (Ecologistas en Acción, 2006). Estas llamadas de acción, por un lado, señalan la necesidad de formar competencialmente para lidiar con nuevas situaciones y poder construir sostenibilidad (García-Romero y Salido, 2020), pero al mismo tiempo insisten en que se aborde en la escuela la complejidad del escenario actual con suficiente profundidad (Paraskeva, 2020).

Dicha complejidad se remite a un debate existente entre la continuidad del sistema económico-social, promocionando un sistema de capitalismo verde (Riechmann, 2019), o bien la necesidad de un cambio civilizatorio más allá de modificaciones en los sistemas de producción y de gestión de residuos, que asuma el hecho de que no puede haber un crecimiento infinito en un mundo de recursos finitos (Valladares *et al.*, 2005). Un debate que no es únicamente ecológico, sino también social, pues quienes sostienen posturas en la segunda línea señalan que el reparto de las implicaciones ecológicas es desigual, y que incluso proyectos de transición ecológica en el modelo actual requieren de macro-explotaciones que dañan ecosistemas del medio rural y/o el sur global, junto con sus pobladoras (Acciardi, 2020). En el modelo continuista del capitalismo verde, se produce un efecto de neocolonialismo en el cual las periferias del sistema pagan la factura de un cambio tecnológico que tampoco está asegurado hacia el futuro (Riechmann, 2019), puesto que a menudo parece reducirse a conseguir encontrar un producto de mercado que sustituya a los combustibles fósiles en pos de los intereses de empresas que explotan recursos energéticos (Turiel, 2021).

La escuela, por omisión del debate, se sitúa en este modelo continuista (Ecologistas en Acción, 2006) del que, de hecho, ha sido cómplice históricamente, al transmitir el conocimiento de una forma unidireccional y sin contar con los saberes locales y de las periferias (Cófreces y Muñoz, 2020; García-Romero y Salido, 2020). Así, han sostenido la dominancia de una epistemología positivista-productivista (Paraskeva, 2020) que articula el sistema económico con el que hemos llegado hasta esta crisis ecosocial (Taibo, 2020). Por ello, se argumenta que es necesario que las personas que hoy se forman vayan más allá de la competencia, y se relacionen con formas de conocer y pensar el mundo más próximas a la sostenibilidad, que pongan el énfasis en la ecoddependencia y la interdependencia de las

personas (Herrero, 2013). Es el caso de muchas epistemologías del Sur, cuya propuesta pasa por la incorporación de una reflexión crítica desde el pensamiento complejo, en favor del contraste y la búsqueda de nuevos modos de entender los fenómenos que suceden alrededor de nuestras comunidades (De Sousa Santos y Meneses, 2014). Esta forma cultural está directamente avocada al mantenimiento a lo largo del tiempo, y no al productivismo y competitividad Acciardi (2020).

De esta forma, una ecología del aprendizaje capaz de hacer frente a la crisis ecosocial necesita tanto de prácticas encaminadas hacia la resolución de problemas inmediatos como de un sistema educativo que se relacione con agentes sociales que trabajan para la sostenibilidad y cuyas voces han sido históricamente deslegitimadas o eliminadas (Acciardi, 2020).

## 2.2. EL PAPEL DE LOS FONDOS COMMUNITARIOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD

La construcción de sostenibilidad no es una cuestión puramente técnica, sino que tiene que ver con valores y epistemologías (Acciardi, 2020). Un hecho que denota la problemática del sistema social actual es la mercantilización del conocimiento, pues los avances tecnológicos relativos a la economía circular, la agricultura, la producción de energías limpias, etc., son a menudo privadas y guardadas bajo patentes de empresas multinacionales, de manera que producir de manera sostenible implica un gasto monetario que no todo el mundo puede asumir (Prieto *et al.*, 2020). Se entiende así un conocimiento vital para el futuro del mundo como un bien de mercado.

Es necesario pensar en un conocimiento entendido como bien común al que tener acceso para crear prácticas sostenibles (Arterra, 2020). Esto implica, como hemos argumentado, que el sistema educativo se relacione con epistemologías y valores locales que históricamente han sido deslegitimados no por razones de calidad, sino de poder y etnocentrismo (Matusov, 2018).

Entendemos, pues, que las ecologías del aprendizaje ofrecen una oportunidad para democratizar los saberes existentes en las aulas a través de la incorporación de problemáticas que nos afectan a nivel global y local. En este sentido, es posible pensar en la articulación de esta perspectiva con el enfoque de los Fondos de Conocimiento, en tanto mediadores en la adquisición de saberes susceptibles de ser considerados parte del currículo escolar (Santos Rego *et al.*, 2021).

Así, la recolección de información valiosa, proveniente de familias y comunidades que conocen de primera mano los recursos, las oportunidades y también las debilidades y problemáticas de sus territorios, se puede convertir en un activo para la producción de conocimiento y el trabajo conjunto con centros escolares y otros agentes sociales a fin de alcanzar beneficios tanto en lo que atañe a la formación del alumnado, como a la posibilidad de dar voz a las comunidades, reconociendo y aprovechando sus prácticas culturales para la mejora del entorno.

El modelo de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad (FCCI en adelante) se propone, precisamente, resolver esta perspectiva de déficit que el sistema educativo tiene sobre aquello que le es ajeno, promoviendo un diálogo intercultural e interinstitucional (Lalueza *et al.*, 2019). Si bien inicialmente la interacción se plantea entre profesorado y familias, el marco emergente de FCCI plantea la creación de un ecosistema educativo en el que colaboran diferentes agentes del territorio (Esteban-Guitart *et al.*, 2021). Llevar

este concepto a la noción de sostenibilidad y crisis ecosocial nos permite tratar el tema dialogando alrededor de las prioridades educativas, los conceptos y los valores desde diferentes ópticas.

En dicho diálogo es necesario reinterpretar las relaciones, tanto entre seres humanos, como entre estos y la naturaleza, para dirigirnos a horizontes sostenibles en sentido amplio, que impliquen tanto la conservación y uso ambiental como la justicia.

### 2.3. APRENDIZAJE-SERVICIO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El aprendizaje-servicio, a su vez, presenta oportunidades para este cambio de relaciones entre la institución escolar y otros agentes de su entorno. Esta aproximación educativa combina la participación social con el aprendizaje, de manera que el estudiantado participa en una práctica colectiva de impacto social y/o ambiental alrededor de la cual se organiza su aprendizaje curricular (Deeley, 2016).

Por un lado, esta manera de hacer implica la posibilidad de crear procesos de aprendizaje experienciales y auténticos (Lalueza y Macías, 2020), en el sentido de un cambio holístico en la persona que aprende, que abarca el desarrollo de competencias, procesos de creación de significado y posicionamientos identitarios (García-Romero y Lalueza, 2019). Se supera la alienación educativa (Taylor, 2017) en la que el aprendizaje se lleva a cabo por la evaluación, y en cambio el proceso de aprendizaje se significa al estar conectado con un resultado que es afectivamente relevante y que ocurre en el marco de relaciones humanas (Clifford, 2017). De esta manera, el ser capaz de contribuir a una acción colectiva y relevante permite a la persona que aprende ponerse a prueba en un contexto de acción colectiva y experimentarse a sí misma como miembro de este grupo (Lalueza y Macías, 2020) de forma conectada a su educación formal.

Esta combinación implica un proceso educativo relacionado con necesidades inmediatas (Matusov *et al.*, 2016), pues los objetivos de aprendizaje predeterminados por el currículum no son ya lo único relevante, sino que el propio contexto y las necesidades en este imponen objetivos y criterios de aprendizaje, construyéndose así un feedback directo entre las necesidades sociales vividas por la persona que aprende y su propio aprendizaje.

Asimismo, estas prácticas crean un mestizaje entre diferentes sistemas, que son la institución educativa y el grupo o colectivo con el que se colabora, creando un efecto de mesosistema (Bronfenbrenner, 1987) o negociación de reglas y significados. Tal efecto de mestizaje resulta en un nuevo contexto de actividad, con reglas, comunidad de referencia y artefactos diferentes de los dos contextos originales, un objeto dual que es el propio sistema de actividad del aprendizaje-servicio (McMillan *et al.*, 2016). Se abren diálogos sobre objetivos educativos y de servicio, sobre las herramientas que apoyan la acción, sobre la legitimidad de las voces, sobre las prioridades... De esta forma, el hecho de converger los sistemas originales en uno nuevo, ofrece la oportunidad de cambiar y de relacionarse con valores y conocimientos diferentes, así como de que emerjan otros nuevos en el diálogo. Abre así la posibilidad de cambios sistémicos tanto en el contexto educativo como en el de la acción social o ambiental.

Es así que, el aprendizaje-servicio implica un marco de acción que enfoca el aprendizaje al presente, a problemas inmediatos y urgentes, y lo hace permitiendo un diálogo entre diferentes agentes sobre cómo abordar dicho inmediato (García-Romero y Lalueza, 2019).

#### 2.4. EDUCACIÓN Y ALTERNATIVAS

Argumentamos, por tanto, la conveniencia de que el sistema educativo se articule hacia fines comunes junto con agentes locales a menudo situados en la periferia del sistema (Garcés, 2020) y, en la medida de lo posible, que aporten marcos éticos y conceptuales diferentes sobre cómo abordar la problemática ecosocial (García-Romero y Salido, 2020).

Cuando hablamos de aquellas periferias del sistema que han sido deslegitimadas, no nos remitimos únicamente a las epistemologías del Sur, que han sufrido un contundente epistemicidio (Acciardi, 2020, Paraskeva, 2020), sino que también hemos de tener en cuenta las periferias hacia el interior: comunidades deslegitimadas por una cuestión de empobrecimiento, clase o desencaje con el modelo de desarrollo (Garcés, 2020). Es el caso de los saberes rurales, que con frecuencia se han ocupado del mantenimiento de ecosistemas y comunidades muy locales y cuyas prácticas rara vez han sido objeto de atención por parte de las instituciones de conocimiento (Quiroga *et al.*, 2018), siendo progresivamente sustituidas por modelos más dependientes de energía fósil (Taibo, 2020).

En las últimas décadas, en Galicia, varios movimientos sociales han iniciado la recuperación de este tipo de conocimiento en clave de sostenibilidad y práctica (Quiroga *et al.*, 2018; Paül, 2013) convirtiéndose en importantes interlocutoras al respecto, especialmente aquellas que tienen capacidad para decidir sobre qué hacer en el territorio.

### 3. CONTEXTO Y OBJETO

El proyecto *Monte Vivo* arranca con una chispa: un incendio forestal de gran gravedad que en 2019 arrasó 1200 hectáreas y obligó a tomar medidas excepcionales en el municipio de Rianxo, un pueblo costero de unas 10.000 pobladoras en Galicia (España). El territorio municipal combina paisajes urbanos y rurales. Esto llevó a la emergencia del proyecto en el centro de educación secundaria IES Félix Muriel, único centro de secundaria del municipio con 530 alumnos y alumnas distribuidos en 16 aulas de educación secundaria obligatoria, 4 de bachillerato y una de ciclo formativo de jardinería. El propio centro, situado cerca de una gran masa forestal, tiene relación histórica con agentes locales a través de sus actividades puntuales.

El proyecto surge con la intención de vincular el trabajo educativo con el aprendizaje sobre sostenibilidad de una manera enfocada a la acción local, tanto respecto al conocimiento del trabajo ya existente en la comunidad como promoviendo la acción directa por parte del estudiantado. Para ello se crea una alianza desde el inicio con las *Comunidades de Montes Veciñais en Man Común* (CMVMC), asambleas vecinales que ostentan la propiedad colectiva de parte del territorio forestal del municipio, el cual gestionan como un bien común del que son soberanas. A raíz del incendio las CMVMC empiezan también un proyecto de colaboración, constituyendo la *Plataforma Pola Defensa do Monte*, que crea un marco de colaboración conjunta destinado a pensar una nueva ordenación del territorio forestal.

*Monte Vivo* es una iniciativa de abajo hacia arriba, que emerge de la mano de profesores pertenecientes a una CMVMC, quienes promueven la idea y consiguen implicar a más docentes, permitida por la institución educativa, pero sin mucha incidencia en esta. El

proyecto fue en gran medida emergente, y las actividades educativas fueron surgiendo de iniciativas de otras entidades de cara al instituto, así como de la implicación de cada profesor y profesora que decidieron participar, por lo cual la descripción concreta del proyecto se corresponde más con los resultados de este estudio que con el contexto, abarcando actividades como: la transformación del patio por parte del alumnado, la acogida de charlas sobre las implicaciones de incendios por parte de diferentes agentes locales (entre los cuales figuran las CMVMC), el abordaje histórico y filosófico de la figura de las CMVMC y la recogida de saberes populares en entrevistas a pobladores y pobladoras de avanzada edad.

En definitiva, *Monte Vivo* presenta un fenómeno educativo endógeno que surge de forma “natural” en el territorio debido a las necesidades educativas identificadas por agentes locales. Consideramos que la investigación educativa sobre nuevas ecologías del aprendizaje debe tomar estas oportunidades para observar y entender en profundidad cuáles son las razones de su existencia desde la perspectiva de la diversidad de agentes, así como informar de sus virtudes y defectos y de los paradigmas que señala.

#### 4. MÉTODO

##### 4.1. DISEÑO Y OBJETIVOS DE ESTUDIO

Este trabajo sigue un diseño cualitativo de estudio de caso desde una perspectiva fenomenológica (Flick *et al.*, 2004), que toma como objeto de estudio al proyecto *Monte Vivo* en sí mismo como fenómeno educativo emergente y endógeno (Moreira, 2020). Está configurado desde una perspectiva de explicación y reflexión, que incluye aportes de la investigación participativa (Colmenares, 2012) para dar validez orgánica al proyecto. Así, la interlocución con los y las participantes para legitimar su voz y narrar desde sus puntos de vista es fundamental (Matusov *et al.*, 2019), por lo cual desarrollamos diferentes episodios en los que establecer conversación y análisis colaborativo. De igual forma, entendemos el proceso de investigación como parte de un todo orgánico con la acción y cuya labor debe revertir en beneficio del propio fenómeno estudiado (Colmenares, 2012).

Nuestros objetivos de investigación se corresponden con:

- Arrojar una descripción discreta y rigurosa de un proyecto que es complejo en su organización y sentido, que permita concebirlo con claridad por parte de participantes y de la audiencia externa.
- Entender los procesos intersubjetivos vinculados al proyecto, a nivel de motivaciones, reivindicaciones y satisfacciones, para entender la razón de ser de la innovación.
- Reflexionar acerca de las oportunidades de cambio sistémico en educación que posibilita el proyecto, relacionadas con las estrategias pedagógicas adoptadas y observadas desde las coordenadas teóricas del aprendizaje-servicio y los FCCI.

Atendiendo a la importancia de la diversidad y la horizontalidad en la investigación cualitativa, la validez del estudio se fundamenta en tres formas de triangulación: entre fuentes de información, entre investigadoras y con participantes (Aguilar y Barroso, 2015).

#### 4.2. PARTICIPANTES Y CUESTIONES ÉTICAS

Tomamos una muestra de participantes pactada con las personas responsables del proyecto, bajo el criterio de ser las que más se han implicado en el mismo.

- Cuatro docentes de las áreas de: Filosofía (coordinador del proyecto), tecnología, lengua gallega y ámbito de ciencias sociales.
- 73 estudiantes (35 hombres y 38 mujeres) pertenecientes a dos aulas de segundo de ESO y tres aulas de cuarto de ESO.
- Cuatro personas miembros de las CMVMC
- Aparecen también, recogidas por estudiantes, las voces de personas de la comunidad que informan sobre su conocimiento y valores sobre el monte en el pasado y en el presente.

Las personas participantes han sido informadas de los objetivos generales de esta investigación y han dado su consentimiento a participar en el mismo, siendo tal consentimiento emitido de manera verbal y grabada en el caso del profesorado y las CMVMC en el momento previo a realizarles entrevistas colectivas, y de manera escrita en el caso del estudiantado en una sesión colaborativa en la que se explicó el sentido ético de dicho consentimiento informado.

Las investigadoras han proporcionado canales de comunicación a las participantes para que sea posible retirarse de la investigación en el momento que gusten, así como ampliar su investigación si fuese necesario.

#### 4.3. PROCEDIMIENTOS DE GENERACIÓN DE INFORMACIÓN

Entendemos que la intervención implica una interpelación entre participantes e investigadoras que además de recoger información, la genera en gran medida dando lugar a un común proceso intersubjetivo de creación de sentido y significado (Clifford, 2017).

Para escoger las herramientas de información nos hemos basado en tres criterios: 1) el acceso no invasivo a los datos proporcionados por los participantes, utilizando fuentes públicas o bien pactadas con cada tipo de participante; 2) la multifuncionalidad de los datos. Esto es, utilizar como material de investigación aquella información que ha servido a motivos de aprendizaje o de servicio; 3) diversidad de voces y formato de la información y de la forma de generarla.

Las citas se identifican en el texto en referencia a esta tabla (*fente agente*), siendo estas las siguientes:

- Revisión de la web del proyecto, en la que el centro documenta las actividades desarrolladas: <https://rafasaco05.wixsite.com/website>. Se accede aquí a:
  - (*memoriadomonte*)- Entrevistas que el alumnado realiza a sus mayores sobre su relación con el monte (memoria do monte): Entrevistas grabadas en audio o vídeo que el alumnado realiza a personas mayores de su entorno acerca de su relación con el monte y de los cambios que han percibido en este a lo largo del tiempo.



- (*divulgación*)- Productos de divulgación realizados por el alumnado: vídeo documental, carteles de campaña contra incendios y artículos para prensa regional: tres tipos de documentos públicos destinados a narrar el propio proyecto y a concienciar sobre las problemáticas medioambientales
- (*proyecto*)- Presentaciones de los proyectos de emprendimiento en el marco de las CMVMC: Consistieron en la elaboración, por parte del alumnado, de proyectos pensados para ser desarrollados en las CMVMC, que implicaron recogida de datos con los y las responsables, elaboración del proyecto y presentación en clase.
- (*entrevista*)- Entrevistas múltiples semiestructuradas con profesorado y CMVMC: con una duración aproximada de hora y media, cuatro participantes en la entrevista con profesorado (dos mujeres y dos hombres) y tres participantes en la entrevista con CMVMC (dos mujeres y un hombre). Se realizó una transcripción de contenido para el análisis del texto utilizando el software Atlas.ti.
- Sesión de análisis participativo entre estudiantado e investigadoras. Se realizaron en esta, tres dinámicas para una valoración colectiva del proyecto y la recogida de propuestas sobre la continuidad del proyecto. Esta información se recogió en grabación de audio y en documentos de valoración por parte del alumnado, apoyado por notas de campo de los dos investigadores:
  - Una dinámica introductoria que consistió en la conformación colectiva de la línea del tiempo del proyecto y la valoración por escrito de cada estudiante de las actividades escogidas, ilustrada en la figura 1.
  - (*valoración*)- Un debate dinamizado por dos de los investigadores que se apoyó en el análisis de contenido hasta el monte: a través de citas ya recogidas de las entrevistas múltiples y de la memoria do monte, se discutió con el alumnado sobre el grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto y la relevancia de estos para cada estudiante.
  - (*propuesta*)- La emisión de propuestas por parte del alumnado sobre la continuidad del proyecto. Ilustrado en la figura 2.
- **Observación participante** de actividades educativas del proyecto plasmadas en notas de campo de uno de los investigadores: Una salida arqueológica al monte con el alumnado y una conferencia de CMVMC con estudiantado sobre el estado del monte y los proyectos de futuro en este.

#### 4.4. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

Por una parte, se lleva a cabo una descripción del proyecto construida a través de la observación y la documentación, y por otra, un análisis de contenido de los diferentes temas enunciados por las voces participantes.

El análisis sigue cuatro fases:

1. Análisis temático emergente de las diferentes fuentes escritas (documentación, transcripción de entrevistas semiestructuradas y notas de campo) utilizando el software Atlas.ti.

2. Triangulación entre investigadoras para pactar las categorías de análisis relevantes a utilizar para la sesión participativa con el estudiantado.
3. La sesión participativa con el estudiantado es también una herramienta de análisis, en tanto que se contrastan con el alumnado participante las categorías encontradas hasta la fecha a través del análisis temático.
4. Un nuevo análisis deductivo utilizando el software Atlas.ti de todo el contenido, que termina con una nueva triangulación entre investigadoras.



*Figura 1. Valoración de las actividades educativas.*



*Figura 2. Propuestas de continuidad del proyecto.*

## 5. IMAGEN DEL PROYECTO: RAZONES, PROCEDIMIENTOS Y RESULTADOS

### 5.1. RAZONES Y MOTIVOS:

Hemos descrito ya el evento que da lugar a *Monte Vivo*. Pero es importante abarcar con mayor detalle qué es lo que ha llevado a las diferentes personas a implicarse en el proyecto, así como poder vislumbrar las nuevas motivaciones surgidas durante este. A través de las entrevistas, las notas de campo y la sesión participativa con el alumnado, relatamos las principales motivaciones para las personas que participan, que distribuimos en dos dimensiones.

#### *5.1.1. Aprender y actuar significativamente sobre la gestión del monte*

El proyecto tiene su punto de inicio en la prevención de incendios forestales, una motivación compartida por los tres tipos de agentes: profesorado, CMVMC y alumnado. Esto implica tanto la acción directa abocada a la prevención de incendios como también el aprendizaje sobre cómo hacerlo, siendo la primera motivación más relevante para el estudiantado y la segunda para profesorado y CMVMC. De una forma natural, la motivación se amplía a la acción y el aprendizaje sobre el manejo sostenible del monte y su aprovechamiento económico, pensando en usos del terreno que lo mantengan y den resultado.

Nos dimos cuenta de que si no lo hacíamos nosotros, no lo iba a hacer nadie (CMVMC-entrevista)

[el proyecto] Está muy bien porque puede darle mucho futuro al monte (valoración-alum)

Antes estaba limpio [el monte] porque la gente trabajaba en el (memoriadomonte)

Respecto a saber gestionar el monte, yo creo que más que aprender a ayudarlo, aprendimos a beneficiarnos de él (valoración-alum)

El aprendizaje sobre usos sostenibles del monte da origen a otra motivación, compartida por profesorado y CMVMC, de recoger y transmitir para el estudiantado el conocimiento popular sobre el territorio y los usos comunitarios de este, acumulado por sus pobladoras y por las CMVMC. Aunque instrumental en un principio, esta misión se convierte en un fin en sí mismo para algunos participantes, tanto por el factor humano como cultural.

desconocen desde el nombre de los árboles hasta que hay una comunidad de montes en su parroquia (CMVMC-entrevista)

lo más divertido fue lo de la memoria del monte, ya que para recuperar el monte hay que saber cómo era antes y cómo vivían las personas (valoración-alum)

Asimismo, el profesorado informa de la voluntad de que sus estudiantes aprendan de una forma significativa, que esperan promover al situarlos como protagonistas y conectar las actividades educativas con sus vivencias cercanas. De esta forma, es posible destacar el interés de los docentes por promover un aprendizaje práctico e interdisciplinar, más orientado a la capacitación para la resolución de problemas reales e inmediatos. Esto se

identifica en ocasiones con el aprendizaje por competencias, mientras hay informantes que señalan que lo sobrepasa, pues es una manera de aprender que no tiene que ver con dirigirse a requerimientos prefijados por el currículum, sino a conectar realmente el aprendizaje con la participación social.

El sentido de la tecnología, al final, es que sirva para resolver problemas sociales (profeTecnología-entrevista)

Lo que nos interesa es que aprendan los contenidos de una manera significativa para que después puedan llevarlo a una situación real. Es un proyecto interdisciplinar, me parece fundamental derrumbar los muros entre materias, entre áreas (profeSociales-entrevista)

Dicha conexión entre aprendizaje y participación social que permiten estrategias como el aprendizaje-servicio y los FCCI resulta interesante para el profesorado en tanto que lleva a una forma de reflexión sobre su realidad inmediata y aquello que es importante hacer en ella. Mueve el foco educativo de unos requerimientos de evaluación muy competitivos a una manera de entender que aprender tiene que ver con ser capaces de cooperar para lidiar con problemas y deseos propios: “Adoptar una pedagogía de resonancia, alternativa a la de competencia [...] el proceso de entrar en relación con una cuestión” (publicación-coordinador).

El alumnado se adhiere a estos motivos, aunque desde una perspectiva diferente. Como público cautivo, valora positivamente el poder trabajar en equipo y por lo tanto establecer relaciones humanas con sus compañeros y compañeras durante el proceso, así como poder expresarse con voz propia promoviendo concienciación y ser agentes en tareas de cuidados relevantes.

Nos sirvió mucho poder concienciar sobre lo que está pasando en el monte (valoración-alum)

Sería mejor aún si tratásemos de buscar nosotros también los problemas como por ejemplo investigando (valoración-alum)

### *5.1.2. Transmisión y discusión de valores sobre la sostenibilidad y el bien común:*

En el campo de la discusión y transmisión de los valores, existe, por una parte, una corriente que podríamos definir como ‘importancia de los cuidados’, relacionada con tesis ambientalistas y defendida por parte del profesorado, pero especialmente del estudiantado y las CMVMC, que ven la urgencia de sensibilizar sobre estas implicaciones. De una forma más notable en el caso de las CMVMC, esta perspectiva tiene un cariz de insistencia sobre el bien común, y se considera fundamental el vincular la sostenibilidad a la comunidad. Se propone asaltar la noción del bien común desde una perspectiva de interdependencia comunitaria y de ecodependencia.

El régimen de democracia directa que rige las CMVMC es el modelo de referencia en la interacción didáctica (divulgación-coordinador)

Conseguir algún cambio de actitud que logre que algún día los montes gallegos puedan recuperarse y restablecer su biodiversidad y riqueza! (divulgación-alum)

Es una forma de empezar a preocuparse por lo que les rodea, no solo por las notas(profeTecnología-entrevsita)

Las presidentas de las comunidades de montes nos concienciaron sobre las formas de poder colaborar (valoración-alum)

En el caso concreto de las CMVMC, este valor del bien común se propone también ligado a la necesidad de la constancia y la concepción del proyecto a largo plazo, así como a la capacidad de poder construir un proyecto a través de la unión de varios agentes.

Porque es tanto la unión con la gente joven, unión con el monte, unión con los alumnos, con la educación... para mi es lo que lleva adelante estas cosas (CMVMC-entrevista)

## 5.2. PROCEDIMIENTOS

*Monte Vivo* siguió un proceso en gran medida emergente y colaborativo. Se priorizó la colaboración voluntaria del profesorado, para propiciar aportaciones genuinas, que fueron surgiendo en forma de documentación y propuestas a lo largo del curso a medida que el propio devenir del proyecto generaba ideas.

Yo creo que lo que aporta al proyecto es que cada uno vino con su experiencia y sus conocimientos y fue contribuyendo desde diferentes perspectivas. (Coordinador-entrevistas)

Más allá de lo ocurrido en las clases de cada asignatura, acercamos un plano general de las principales actividades vinculadas al proyecto, relatando sus principios, así como las principales dificultades señaladas.

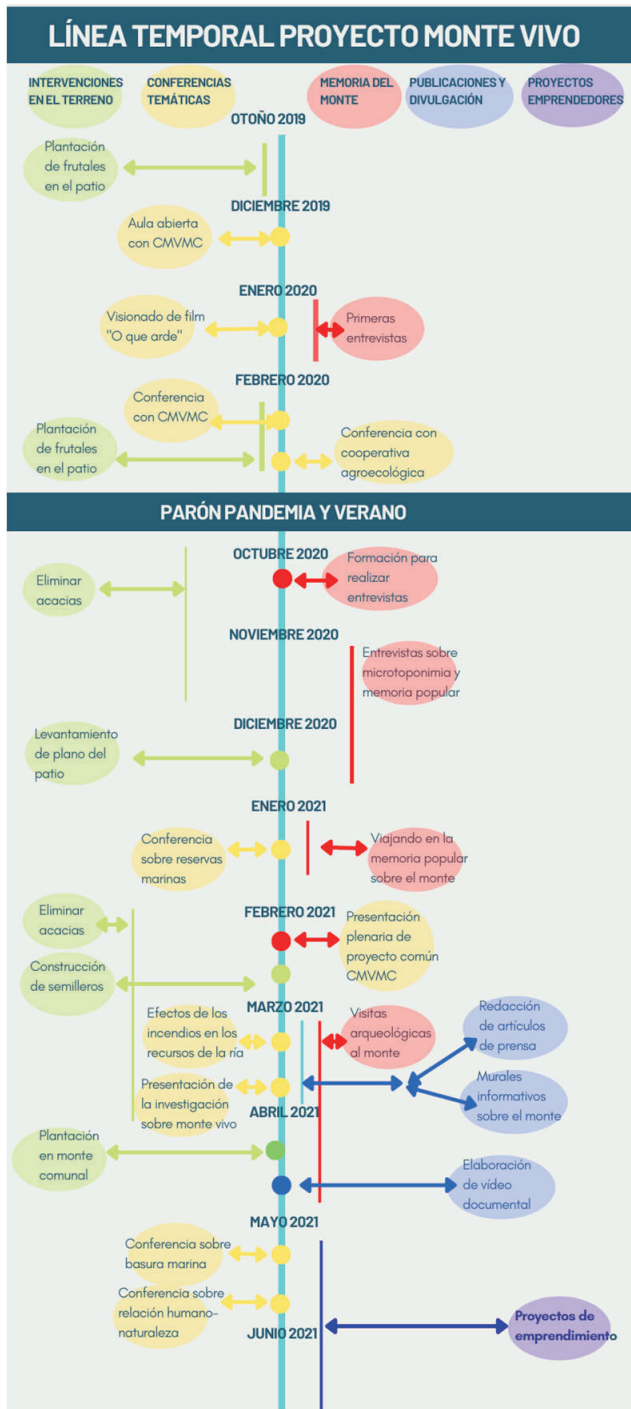


Figura 3. Línea temporal del proyecto Monte Vivo.



### 5.2.1. Tipos de actividades centrales

En un proyecto tan diverso, y marcado por las restricciones de grupo motivadas por la pandemia de la Covid-19, el alumnado fue incorporándose a diferentes actividades dependiendo de su grupo, que se ilustran en la figura 3 y se resumen en: Conferencias y charlas temáticas con agentes locales sobre diferentes ámbitos de relación entre personas y resto de la naturaleza (CMVMC, cooperativas agroalimentarias, filosofía...), intervención en el territorio tanto del propio patio como externo al centro, *memoria del monte* (que abarca desde entrevistas a mayores a visitas arqueológicas a monte), publicaciones divulgativas sobre las problemáticas ambientales (vídeo del proyecto, artículos para prensa y carteles informativos) y diseño y presentación de proyectos de emprendimiento enfocados a las CMVMC.

### 5.2.2. Principios metodológicos

El trabajo en equipo, sobre todo por parte del alumnado y de una de las profesoras, permitió la emergencia de creatividad y la inclusión de diferentes perfiles de aprendizaje, así como una motivación basada en la consecución común de un fin.

La combinación de la acción con la discusión en el aula, en tanto que estas dos hacen presente el tema de una forma continua tanto desde el punto de vista material como discursivo, manteniendo así esta preocupación en el discurso público del instituto.

La utilización de las tecnologías como herramienta de trabajo, posibilitándoles utilizar aquello conocido para implicarlos en su proceso de aprendizaje-acción.

La interlocución con agentes territoriales, como portadores y portadoras de saberes sobre la relación persona-monte en la actualidad y otros momentos históricos, así como testigos del cambio ambiental y social. La interlocución en sí misma supone una creación de vínculos en la comunidad en un doble sentido: la visibilización para el alumnado de que sus mayores y personas próximas portan conocimiento relevante para el futuro, y el reconocimiento sentido por los mayores respecto a esa misma relevancia, y a la consideración de su saber.

### 5.2.3. Dificultades

Las principales dificultades señaladas sobre el proyecto tienen que ver con la escasez de tiempo para su coordinación y diseño, vinculadas a la emergencia de un proyecto que nace desde el empirismo y no desde la promoción de una instancia superior.

las dificultades hay que reclamárselas, y los obstáculos, a la consellería [de educación]. Para que nos de espacio y tiempo para nuestra coordinación y para colaborar (profeSociales-entrevista)

Esta falta de atención desde la jerarquía implica cómo se percibe una sobrecarga de tiempo cuando se quieren iniciar nuevos proyectos, y esto redundando en otra dificultad: pedir excesivamente a las personas que colaboran.

corremos el riesgo de que los informantes y los profesores se puedan quemar, hay que cuidar los recursos humanos también y no exprimir, no exprimir los recursos (coordinador-entrevista)



En ese sentido, se priorizó la ejecución sobre la organización, también debido a una falta de voluntad de diálogo por parte de la dirección del centro con las comunidades de montes.

Yo lo que reclamo es una conversación más directa con el centro, con dirección o así, que [coordinador] reciba más apoyo para poder avanzar más y aprovechar más [...] esto debería ser un proyecto piloto que se convierta en una asignatura (CMVMC-entrevista)

Ello, junto con los contratiempos que las restricciones contra la pandemia impusieron, resultó en una escasa claridad de la propuesta que se hizo al estudiantado, algo que redundó la dinámica de devolución, que contó con una ratio más elevada del deseado pero necesario para una visión representativa del sentir del instituto: “Para mí fue un proyecto que no me aportó mucho porque estuvo mal organizado y no participé en ninguna salida” (valoración-alum).

### 5.3. RESULTADOS

*Monte Vivo* es un proyecto complejo, multidimensional y distribuido a través de diferentes cursos y actividades, cuyos resultados en forma de productos y acciones directas realizadas hemos analizado en esta investigación; a pesar de que otras actividades como conferencias y salidas de campo han sido también muy relevantes a nivel de aprendizaje, nos centramos principalmente en aquellas que han sido desarrolladas por el propio estudiantado como agente.

#### 5.3.1. Trabajos en el territorio

Los trabajos directos en el territorio implican dos cuestiones. Por una parte, un resultado material en el sentido de la prevención de la extensión de especies invasoras y el repoblamiento con especies más sostenibles. Esto incluye el levantamiento del plano del patio, que permite tener datos para trabajos futuros.

Al mismo tiempo, tiene un potente efecto discursivo al ser actividades muy motivadoras para el estudiantado, en tanto que son aquellas que, de una manera muy directa, reflejan la importancia de lo que están haciendo y por tanto mantienen el sentido del proyecto en su conjunto, lo que se ve claramente en las valoraciones, tanto por quienes han participado y valoran positivamente como por quienes reclaman el haber participado más: “lo más importante para mí fue desplantar acacias y dejar sitio para otras plantas” (valoración-alum).

#### 5.3.2. Documentación del conocimiento popular

Las entrevistas dieron la oportunidad de conocer sobre usos del territorio y su historia, lo cual entregó información sobre la transformación del territorio y sobre diversas formas de utilizarlo diferentes a las actuales, dando además razones de por qué se ha producido este cambio y las implicaciones de este.

Las conversaciones sobre el cambio en el territorio y su manejo proporcionaron un reflejo no solo práctico, sino también afectivo sobre la relación que las personas mantenían con el monte y con el resto de la comunidad en este.

Es una memoria que no está interrumpida [...] en otros sitios ya hay una ruptura sobre que la gente ya no recuerda los usos anteriores del territorio, usos sostenibles que se mantenían por sí solos.... aquí aún se puede recuperar (coordinador-entrevista)

Ya no se trabaja el monte porque hay otros trabajos (memoriadomonte)  
ahora es un zarzal, y por eso arde. Antes íbamos estábamos siempre allí cogíamos tojos, silvas... (memoria do monte)

Pensé que era una buena forma de que buscasen esa relación con el entorno que no tienen tan desenvuelta como sus mayores (profeGalego-entrevista)

Antes ibas por el monte y no tenías miedo, porque te encontrabas con gente todo el rato, ahora a ver quien se atreve! (memoriadomonte)

Nos han hecho pensar que los problemas del monte nos afectan a todos como comunidad, y eso da lugar a que pensáramos en problemas compartidos (valoración-alum)

La combinación de estas dos dimensiones (utilización económica y relación afectiva/ valores comunitarios) da la visión de un monte diferente en el pasado que permite imaginar otro en el futuro. Esto es especialmente relevante cuando la documentación ocurre en el propio territorio, materializando más el aprendizaje y potenciando la capacidad de imaginación y reflexión: “Miro esta tierra que en un momento ardió y pienso que en el futuro puede estar poblada por frutales con los que poder alimentarnos” (alum-divulgación).

Más allá de la transmisión, el hecho de llevar a cabo entrevistas implica la posibilidad de tender puentes intergeneracionales en el seno de las familias y la comunidad, lo cual aumenta la continuidad de la gestión del monte e infunde reconocimiento y esperanza en los comuneros actuales. Es aquí fundamental la dimensión de reconocimiento de estos saberes, históricamente menospreciados por la institución educativa por categorizarlos como pertenecientes a trabajadores poco cualificados o incluso ignorantes. La recogida de estos saberes y memoria para fines educativos lleva implícita la legitimación de la voz de las personas de las comunidades rurales y su empoderamiento.

las comunidades siempre se quejaban de que no había juventud en la parroquia. Y que ahora sean unos chicos quienes vayan a preguntarles... Ahí se produce una situación que es muy importante para el futuro de las comunidades (coordinador-entrevista)

Vi que la relación era inmensa, crea vínculos afectivos entre ellos mismos, con sus familias... (profeGalego-entrevista)

A mí lo que me sirvió fue no solo para saber eso, sino que me valió para saber cómo vivían mis abuelos (valoración-alum)

### 5.3.3. *Proyectos de emprendimiento*

Fueron revisados 16 proyectos de emprendimiento, a los que pudimos acceder a través de la web del proyecto. Todos ellos han requerido de trabajo interdisciplinar, al abarcar la

parte económica, de documentación sobre el funcionamiento de su proyecto (en ocasiones natural, otras tecnológica...) y de diseño de su logo.

La mayoría de ellos son proyectos enfocados a la combinación de prevención de incendios con la producción cárnica, ya sea porcina, vacuna o caprina. En cuanto a otras producciones naturales, encontramos también el cultivo de setas y el aprovechamiento de resina, proyectos en los que se insiste en lo fundamental de la conservación del área para poder seguir obteniendo recursos.

Otros cuatro proyectos se enfocan a la promoción de actividades de ocio en la naturaleza, y se complementan con un esbozo de creación de un cómic para la sensibilización ambientalista, el diseño de un dispositivo de respuesta rápida ante incendios, una planificación de como aumentar los árboles autóctonos y finalmente un proyecto se enfoca a la soberanía energética, diseñando un proyecto de generador eólico para el autoconsumo de la CMVMC. Esta diversidad, teniendo en cuenta que son proyectos que se visibilizan en el aula, transmite de forma horizontal una perspectiva de uso multifuncional y sostenible del monte, lejos de planteamientos extractivistas o de monocultivo.

Muchos de estos proyectos tienen objetivos principales enfocados a la sostenibilidad, como la prevención de incendios, la sensibilización medioambiental o el aumento de la biodiversidad, en los cuales la producción económica (cuando la hay) es una manera de que la comunidad costee los esfuerzos por estos cambios. Otros, por el contrario, son de carácter económico para repercutir directamente en las CMVMC, en cuyo caso desarrollan medidas o estrategias concretas para no dañar el territorio o promover su conservación.

Además de los efectos que ha tenido en el aprendizaje del estudiantado, los proyectos de emprendimiento suponen la creación de un banco de ideas público, a disposición de la comunidad y creado por la comunidad, que señala la dirección de manejos futuros que el alumnado ve como posibles, lo cual se ve reflejado en sus propuestas, pues en 10 de ellas hacen referencia a llevar a cabo sus proyectos, trazándose así la dirección del relevo generacional.

Me parece muy importante la realización de la presentación sobre el proyecto que ideamos para las CMVMC, ya que tuvimos que ser autónomos e investigar por nuestra cuenta (valoración-alum)

#### *5.3.4. Productos de difusión*

Como productos de difusión el alumnado elaboró comentarios periodísticos breves, carteles que se exhibieron en el centro y un documental sobre el propio proceso del proyecto de libre acceso, que fue presentado en festivales de cine y en el ayuntamiento.

Estos productos han supuesto para el estudiantado la oportunidad de contar su historia con voces de su comunidad y con la suya propia, enfocando esta a la **sensibilización medioambientalista**, convirtiéndolos así en agentes y siendo, con la acción en el territorio, el **centro motivacional del proyecto** para gran parte del alumnado.

Hacer el documental fue muy importante porque pudimos trabajar entre todas y crear nosotras mismas (valoración-alum)

[el objetivo de trabajar sobre el bien común] se cumplió adecuadamente cuando realizamos los carteles sobre el fuego (valoración-alum)

Parte de esta motivación tuvo que ver con el trabajo en equipo, que además permite la adecuación de la actividad socio-educativa a diferentes capacidades personales: “Chicos que están absolutamente desmotivados, que no encuentran nada, este tipo de actividades les enganchan” (profeSociales-entrevista).

En el caso concreto del documental, al mismo tiempo, tiene una **visibilidad comunitaria** que da entidad al proyecto y que promueve la continuidad y el trabajo futuro.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### 6.1. LA COMUNIDAD Y EL SERVICIO EN EL PROYECTO “MONTE VIVO”

Después de observar de forma pormenorizada las diferentes dimensiones del proyecto, podemos entender cuál es la implicación de los elementos comunitarios y de servicio (o intervención) en este, qué papel juegan en su sentido y proceso.

Las CMVMC están presentes desde el primer momento, pues si bien la propuesta surge desde un profesor del centro, este participa también en las CMVMC, que se apropian de este desde el inicio. Hemos visto, así, que existe gran coherencia entre los objetivos del profesorado y de las CMVMC, así como una clara disposición de estas a participar.

Se puede entender, de hecho, que el proyecto surge en la consciencia de que el instituto y su quehacer (la enseñanza) deben hacerse cargo de un problema inmediato, y para ello se necesitan recursos internos y comunitarios.

En este mismo planteamiento nos encontramos ya las perspectivas de FCCI (Esteban-Guitart *et al.*, 2021) y de aprendizaje-servicio (Deeley, 2016), de los cuales además vemos evidencias de apropiación por parte del alumnado.

El estudiantado explicita como motivaciones principales tanto la lucha contra incendios y el manejo sostenible en general como la necesidad de concienciar a la población e interpelar a la administración sobre ecología. El aprendizaje es necesario para conseguir objetivos que consideran relevantes que han apropiado de los valores y fines de la comunidad a través del proceso intersubjetivo propio del aprendizaje-servicio (García-Romero y Lalueza, 2019), así como de una perspectiva global del bien común a través del proceso reflexivo de la comunidad y de una perspectiva global de bien común.

En el caso de profesorado y CMVMC, apuntan más directamente hacia el aprendizaje, por parte de los primeros respecto a la capacidad crítica y creativa que sirva para solucionar problemas futuros, y por parte de los segundos respecto a la transmisión no tanto de conocimientos y habilidades, sino del sentido que tiene la labor activista para conseguir traspasarla. Por lo tanto, el aprendizaje, aunque es un fin en sí mismo, está conectado con la promoción de un cambio holístico en el estudiantado y con su participación social; hablamos así de un proceso de aprendizaje auténtico (Lalueza y Macías, 2020), caracterizado por la integración orgánica entre aprendizaje y acción y entre las personas que aprenden y el lugar donde lo hacen.

el aula es todo aquello que están aprendiendo mientras están haciendo, mientras están entrevistando, trabajando... todo eso es el aula (ProfeSociales-entrevista)

En dicho proceso de aprendizaje auténtico, los FCCI resultan un insumo fundamental y valioso tanto en el plano de conocimientos y competencias como de valores. La recogida

de información en relación con las CMVMC y en *memoria do monte* proporciona al estudiantado ideas sobre posibles manejos del territorio, así como diferentes visiones de la problemática real que experimenta el monte. Incluso las conferencias son elaboradas por gente cercana, vecinos y vecinas del entorno próximo. La educación, en este caso, no supone una dimensión cerrada en sí misma enfocada al futuro del alumnado, sino que es un medio que permite aprovechar los recursos presentes en la comunidad y el territorio para enfrentarse a problemas concretos que estos tienen (García-Romero y Lalueza, 2019), pero que están conectados con una perspectiva global.

Vemos por ejemplo como ideas repetidas en las entrevistas de *memoria do monte* como la necesidad de más biodiversidad, de contacto entre persona y territorio y de vincular la conservación con la obtención de beneficios no extractivistas son trasladados a muchos de los proyectos emprendedores y también al documental.

Antes había robles, pinos, abedules... oías animales... ahora es todo eucalipto y zarza, no es un monte (memoriadomonte).

El monte estaba cuidado porque estábamos en él, ahora hay otros trabajos y la gente se ha olvidado (memoriadomonte)

Y, más importante aún, las relaciones humanas establecidas a través de esta búsqueda de información implican para el alumnado el descubrimiento de elementos identitarios a apropiar (Lalueza y Macías, 2020): el monte como lugar afectivo y de recursos perteneciente al pueblo, y sus vecinas y vecinos como personas que pueden ofrecerles saberes valiosos sobre el pasado y el futuro común. Un efecto que vemos especialmente cuando la conversación se da en el marco del mismo lugar del que se habla, y que pone el foco en la importancia del proceso de aprendizaje (Clifford, 2017). Así, estos fondos no son sólo una cuestión instrumental, sino fines en sí mismos llenos de sentido, al convertirse las CMVMC en otros significativos para el estudiantado y el monte en un elemento con el que se identifican. Así, las nociones del bien común y de la sostenibilidad, no se construyen como contenidos a trasladar, sino que son aspectos vivenciales e identitarios de los que el alumnado se va apropiando a través de su participación, aún periférica, pero legítima (Lave y Wenger, 1996). De eso dan testigo las propuestas de continuidad que emiten para el proyecto.

Esta participación liga con la idea del relevo generacional anhelado por las CMVMC. El proceso intersubjetivo que ocurre en esta colaboración tiene su efecto tanto en las nuevas identificaciones del estudiantado (Coll y Falsafi, 2010) como reconocimiento hacia (Manzano-Arrondo, 2012), construyéndose así una continuidad mayor en el seno de la comunidad, con un trabajo activista presente y lo que se proyecta para el futuro en la institución de enseñanza.

Así, la combinación de la perspectiva de fondos comunitarios de conocimiento e identidad y de aprendizaje-servicio han servido para legitimar conocimientos y objetivos locales habitualmente dejados de lado por las instituciones educativas (García-Romero y Salido, 2020), y para dar un propósito común alrededor del cual construir comunidad. A través de estas formas de combinación de aprendizaje y la acción para la mejora del bienestar comunitario, puede entenderse la educación como un proceso genuinamente colectivo y que no únicamente incluye a estudiantado, sino que implica a diferentes agentes de la comunidad en un proceso intersubjetivo (Lalueza y Macías, 2019).

La ecología del aprendizaje por lo tanto se reconfigura, y la institución de enseñanza toma un nuevo lugar y función: El sentido, recursos y objetivos educativos son negociados entre el centro, las CMVMC y otros agentes comunitarios, y la razón de ser del proyecto, así como su fin último, tiene más que ver con lo comunitario que con lo institucional e implica construir capacidad en la comunidad para hacerse cargo de sus propios problemas y los de su territorio.

Nos dimos cuenta de que si no lo hacíamos nosotros [transformar el monte] no lo iba hacer nadie [...] Cuando redactamos los principios de la ordenación del monte, nos dimos cuenta de que teníamos que incidir desde el principio en la educación (CMVMC-entrevista)

queramos o no, vamos a tener que volver a fórmulas de aprovechamiento del territorio [...] las CMVMC deberían ser los elementos de gestión de la parroquia. Es decir, la comunidad debería ir conquistando condiciones legales para que puedan tener productos energéticos... [...] este tipo de iniciativas interesan a muchas instancias, pero que no nos despisten los fuegos de artificio, porque el fin último es el beneficio de la comunidad en la que viven los propios alumnos (coordinador-entrevista)

Se produce una apropiación del proceso educativo por parte de la comunidad (García-Romero y Lalueza, 2019), en la que se le da al centro educativo la labor de llegar de los recursos a las soluciones o bien a imaginar las soluciones. Se liga así el proceso educativo con la noción de soberanía (RIA, 2021), pues se aprende en el marco de problemas de una comunidad soberana sobre un territorio y con el objetivo de poder tomar decisiones sobre este. Esto deja atrás también una noción competitiva y de mérito del proceso educativo, para situarnos en valores educativos relacionados con la interdependencia y ecodependencia: aprender para construir comunidad y tomar responsabilidad sobre el territorio. Una perspectiva fundamental en estos momentos en los que miramos hacia el colapso y resulta necesario repensar nuestras sociedades (Arterra, 2020).

## 6.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA DE ACCIÓN E INVESTIGACIÓN

Las limitaciones de este estudio, por una parte, tienen que ver con el acceso y planificación por parte de la investigación. El acceder a un proceso emergente y endógeno limitó la capacidad de la investigación de trazar líneas de interacción, al incorporarnos a un fenómeno ya en curso. Por lo tanto, fue difícil configurar un diseño realmente de investigación-acción que hubiese dado más exhaustividad a la recogida de datos y más coherencia interna (Moreira, 2020) al poder discutir los objetivos y proceso de estudio con diferentes participantes.

Al respecto, es necesario trazar futuras líneas de investigación de forma más negociada, integrando la investigación como parte del ecosistema educativo que ayude a organizar el proceso y a conectar de forma más consistente diferentes agentes (Colmenares, 2012), así como atender a procesos de intersubjetividad.

En este sentido, la prospectiva de investigación-acción liga con lo que hemos detectado como limitaciones del propio trabajo, relacionadas con la falta de coordinación, que implicó para muchos estudiantes una poca implicación en el servicio, así como poca consciencia de que las actividades formasen parte de un proyecto mayor.

La existencia de un proceso de investigación-acción puede servir para interpelar/ implicar al centro en su conjunto y superar dificultades relacionadas con la falta de coordinación entre acciones y de cohesión del proyecto en sí. Dicha implicación permitiría que el conocimiento popular permease a más asignaturas y actividades educativas, así como visibilizar el sentido de impacto socioambiental del proyecto.

Esto se relaciona con la necesidad de dar más proyección al conocimiento, tanto a nivel de saberes populares como de propuestas del estudiantado. De hecho, un campo de reflexión pendiente es el de la forma en la que el estudiantado entiende la continuidad de este proceso, asaltando sus propias nociones de sostenibilidad y de bien común para poder problematizar las razones de ser y la viabilidad (a nivel económico y de sostenibilidad) de sus diferentes propuestas. Esto abre la puerta a una necesaria discusión entre qué actividades integran al ser humano en el ecosistema de la naturaleza y cuáles son potencialmente dañinas. En definitiva, la potenciación de la voz de estudiantes como agentes es de fundamental continuidad (García-Romero y Lalueza, 2019).

Esta perspectiva permitiría reflexionar junto con el estudiantado sobre la relación entre ser humano y naturaleza, y el sentido de enfocar la educación cara modelos de capitalismo verde, decrecimiento u otros (Riechmann, 2019). Dicha línea llevaría a explorar los procesos educativos como lugares donde gestar ideas y decisiones sobre el futuro, una nueva ecología del aprendizaje en dirección a la soberanía.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acciardi, M. (2020). Femicidio y Epistemicidio: algunas consideraciones desde Abya-Yala. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, 8(14), 68-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7500047>
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (47), 73-88.
- Arterra, C. (2020) Sabiduría y Soberanía van de la mano. *Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas*, 39, 4-6. <https://www.soberaniaalimentaria.info/numeros-publicados>
- Bisquert i Pérez, K. M. y Meira, P. Á. (2020). Iniciativas colectivas de consumo ecológico en Galicia: panorama actual, modelos e acción socioeducativa. *Brazilian Journal of Agroecology and Sustainability*, 2(1), 1-21. <https://doi.org/10.52719/bjas.v2i2.3709>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Cófreces, J. M. y Muñiz, M. (2020, 16 de noviembre). *Tecnologías para la supervivencia*. Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas. Otros documentos, debates. <https://www.soberaniaalimentaria.info/otros-documentos/debates/798-tecnologias-para-la-supervivencia>
- Clifford, J. (2017). Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163945>
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. y Iglesias, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal. Experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Graó.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:68aa642b-d74c-4577-99bc-bbd407bf1b4a/re35308-pdf.pdf>
- Colmenares E. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios, Revista latinoamericana de Educación* 3(2), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>



- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea Ediciones.
- Ecologistas en Acción. (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Autoedición. [https://www.cntvalladolid.es/media/2008/03/Informe\\_curriculum.pdf](https://www.cntvalladolid.es/media/2008/03/Informe_curriculum.pdf)
- Esteban Guitart, M., Iglesias Vidal, E., Lalueza Sazatornil, J. L. & Palma Muñoz, M. (2021). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de educación*. 395, 237-262 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518>
- Flick, U., von Kardoff, E. y Steinke, I. (Eds.). (2004). *A companion to qualitative research*. Sage.
- García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- García-Romero, D. y Salido Herba, D. (2020). Art as Field of Local Re-Appropriation and Epistemological Dialogue in Times of Collapse. *Diálogos com a arte. Revista e arte, cultura e educação*, 10, 96-117. <https://eiseipvc.wixsite.com/dialogoscomaarte>
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de economía crítica*, 16(2), 278-307. <http://revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/334>
- Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S. y García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 61-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Matusov, E. (2018). Ethic authorial dialogism as a candidate for post-postmodernism. *Educational philosophy and theory*, 50(14), 1478-1479. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1461367>
- McMillan, J., Goodman, S. y Schmid, B. (2016). Illuminating “transaction spaces” in higher education: University–community partnerships and brokering as “boundary work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291>
- Moreira, M. A. (2020). Investigação-ação e cidadania- Diálogo e desafios. *Entreidiálogos. Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 5(1), 9-13. <https://www.entreidiálogos.com/entreiadi%C3%A1logosn9>
- Paraskeva, J. M. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-ciencia social: Segunda Época*, (3), 157-174. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.3.16795>
- Paül, V. (2013). Hopes for the countryside’s future. An analysis of two endogenous development experiences in south-eastern Galicia. *Journal of Urban and Regional Analysis*, 5(2), 169-192. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=727051>
- Prieto, P., Tomé, T., Mora, P. y Rojas, E. (2020). Conversatorio sobre tecnologías y sector agrario. *Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas*, 39, 30-34. <https://www.soberaniaalimentaria.info/numeros-publicados>
- Quiroga, F., Olmedo, A. y Dopazo, L. (2018). *A través das marxes, entrelazando feminismos, ruralidades e comúns*. Autoedición.
- Quiroga, F., Prieto, L. F. y Simón, X. (2018). Repensar a innovación no rural a través das Experiencias Productivas Innovadoras. *Sémata: Ciências Sociais e Humanidades*, (30) 257-270. <https://doi.org/10.15304/s.30.5367>
- RIA, Fundación (2021). *Cando éramos sostibles, aprendendo no Barbanza sobre as claves do futuro*. Editorial RIA.
- Riechmann, J. (2019). Capitalismo verde: no (tampoco como Green New Deal), sino ecosocialismo (descalzo). *Nuestra bandera: revista de debate político*, (244), 189-199. <http://tratarde.>

[org/wp-content/uploads/2011/10/art%C3%ADculo-para-NUESTRA-BANDERA-244-CAPITALISMO-VERDE-NO-2019.pdf](https://wp-content/uploads/2011/10/art%C3%ADculo-para-NUESTRA-BANDERA-244-CAPITALISMO-VERDE-NO-2019.pdf)

- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y Míguez Salina, G. (2021). Repensando las Prácticas Culturales de la Infancia Gitana a través de la Exploración de sus Fondos de Conocimiento e Identidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 69-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.005>
- Taibo, C. (2020). *Colapso: capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Los libros de la Catarata.
- Taylor, A. (2017). Service-Learning Programs and the Knowledge Economy: Exploring the Tensions. *Vocations and Learning*, 10(3), 253-274. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9170-7>
- Turiel, A. (2021) El debate renovable, naturaleza viva versus naturaleza muerta. *Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas*, 41,2-6 <https://www.soberaniaalimentaria.info/numeros-publicados>
- Valladares, F., Peñuelas, J. y de Luis, E. (2005). *Evaluación preliminar de los impactos en España por efecto del cambio climático*. Informe final de proyecto ECCE-Ministerio de Medio Ambiente-Gobierno de España.

INVESTIGACIONES

## Retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria<sup>1\*</sup>

Feedback in the development of social thinking  
in secondary education

*David Herrera-Araya<sup>a</sup>*  
*María Isabel Toledo-Jofré<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Programa de Doctorado en Educación, Universidad Diego Portales/Alberto Hurtado, Chile.  
david.herrera@mail.udp.cl

<sup>b</sup> Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Chile.  
maria.toledo@udp.cl

### RESUMEN

Este artículo tiene por propósito analizar la retroalimentación docente en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria. Participaron 12 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales según experiencia docente, tipo de establecimiento escolar y sexo. Se realizaron dos entrevistas individuales a cada profesor con pauta temática. Las entrevistas se codificaron con un análisis de contenido cualitativo en forma deductiva. Los resultados indican que conciben la retroalimentación como correctiva/retroactiva y orientativa/proyectiva y su implementación es de tipo evaluativa y descriptiva focalizada en las habilidades de indagación, temporalidad, contextualización y multicausalidad con el uso de instrumentos evaluativos, preguntas y ejemplos con escasa retroalimentación dialógica. En conclusión, la retroalimentación en el pensamiento social que realizan los profesores dificulta la construcción de conocimiento complejo y la participación activa de los estudiantes lo que exige una mejora en la alfabetización en retroalimentación en la educación escolar.

*Palabras clave:* retroalimentación, pensamiento social, educación escolar.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze teacher feedback in the development of social thought in secondary education. Twelve teachers of History, Geography and Social Sciences participated according to teaching experience, type of school establishment and gender. Two individual interviews were conducted with each teacher with a thematic pattern. The interviews were coded with a qualitative content analysis deductively. The results indicate that they conceive the feedback as corrective/retroactive and orientative/projective and its implementation is of an evaluative and descriptive type focused on the skills of inquiry, temporality, contextualization and multi-causality with the use of evaluative instruments, questions and examples with little dialogic feedback. In conclusion, the feedback on social thinking made by teachers hinders the construction of complex knowledge and the active participation of students, which requires an improvement in feedback literacy in school education.

*Key words:* Feedback, Social thinking, School education.

---

<sup>1</sup> \* Este artículo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) en el marco del Programa Beca Doctorado Nacional (2019-2022).

## 1. INTRODUCCIÓN

La retroalimentación docente es fundamental para mejorar los aprendizajes en el aula (Hattie y Timperley, 2007; Wisniewski *et al.*, 2020). Esta ayuda a la autorregulación de los estudiantes (Carless, 2020; Nicol, 2020); colabora con la comprensión de los contenidos (Ajjawi y Boud, 2018); permite el desarrollo de habilidades complejas para fortalecer la trayectoria académica (Forsythe y Jonhson, 2016) y contribuye a reducir las brechas de aprendizaje (Winstone y Boud, 2019).

Sin embargo, se detectan problemas para realizar la retroalimentación (Meckes, 2018; Schildkamp *et al.*, 2012). Las prácticas de retroalimentación de los profesores son valorativas, con escasa descripción y análisis sobre el desempeño de los estudiantes (Fernández-Ruíz y Panadero, 2020; Ravela, 2009). Estas prácticas son monológicas para justificar la calificación, con preguntas cerradas de baja demanda cognitiva y carecen de criterios evaluativos precisos para acompañar el aprendizaje (Black y Wiliam, 2018; Ruíz-Primo y Li, 2013). Las preguntas y/o actividades que realizan los profesores aportan una escasa información para la resolución de problemas y, por lo tanto, están centradas en evaluar la memorización de conceptos y contenidos (Ravela *et al.*, 2014). Este tipo de experiencias evaluativas dificultan el desarrollo de una retroalimentación dialógica (Ruíz-Primo y Brookhart, 2018) lo que intensifica los problemas en los estudiantes para comprender y aplicar los comentarios para mejorar sus trayectorias formativas (Van der Kleij *et al.*, 2016; Van Der Kleij y Adie, 2020).

Además, la evidencia señala que los años de experiencia docente (Karaağaç-Zan y Yiğitoğlu, 2018), el sexo (Ruíz-Primo y Li, 2013) y el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos educativos (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019) inciden positiva o negativamente en sus prácticas de retroalimentación (Jónsson *et al.*, 2018). Estas prácticas también presentan diferencias según la asignatura del profesor por cuanto influye en su ejecución y participación de los estudiantes (Ruíz-Primo y Li, 2013).

Existen factores que facilitan o limitan las prácticas de retroalimentación en el aula (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2018). Los factores que la facilitan son un buen dominio de la disciplina por parte de los profesores ya que permite identificar los errores para entregar una retroalimentación precisa respecto al desempeño de los estudiantes (Schildkamp *et al.*, 2020). La construcción de metas de aprendizaje compartidas entre profesor y estudiantes (Hargreaves, 2013) y el uso de preguntas problematizadoras contribuye con el diálogo y la discusión de los contenidos trabajados en clases (Havnes *et al.*, 2012).

Los factores que limitan la retroalimentación son la deficiente formación en evaluación de los profesores lo que dificulta una práctica efectiva según las exigencias de la evaluación formativa (Gysling, 2017; UNESCO, 2020). Esto impide a los profesores analizar los resultados de aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas para el ajuste de la enseñanza (Schildkamp *et al.*, 2014). Asimismo, las condiciones socioeducativas deficitarias por la excesiva cantidad de horas lectivas, el gran número de estudiantes por curso, el escaso tiempo destinado para la corrección de trabajos y/o actividades influyen negativamente en el diseño e implementación de la retroalimentación en el aula (Meckes, 2018; Sun *et al.*, 2011). Esto produce una práctica de retroalimentación con respuestas imperativas y de baja problematización cognitiva (Brookhart, 2008).

A pesar de la importancia que tiene la retroalimentación en la escuela, la producción académica en educación escolar corresponde al 6% (Winstone *et al.*, 2017). Se ha

investigado las prácticas de retroalimentación en profesores de matemática y ciencias naturales (Klute *et al.*, 2017; Lee *et al.*, 2020; Panadero *et al.*, 2020); los efectos de la retroalimentación en el rendimiento académico (Eshun *et al.*, 2014; Yan *et al.*, 2021), el uso de estrategias de retroalimentación (Akpınar, 2018; Eriksson *et al.*, 2017) y su rol para la enseñanza de la historia (Miralles-Martínez *et al.*, 2017; Monteagudo-Fernández *et al.*, 2015). No obstante, se carece de investigación sobre retroalimentación en el pensamiento social (Schildkamp *et al.*, 2020).

La retroalimentación como interacción entre profesor y estudiantes para co-construir aprendizaje (Boud y Molloy, 2013; Sutton, 2012), es fundamental en la formación del pensamiento social por la naturaleza dinámica e incluso del fenómeno social (Pagés, 2004). El pensamiento social es el conjunto de habilidades cognitivas para comprender críticamente la realidad (Benejam y Pagès, 2004). Su desarrollo es complejo porque requiere de una retroalimentación efectiva (Ruíz-Primo y Brookhart, 2018) con el uso de lenguaje y conocimiento de historia y ciencias sociales para la producción de preguntas, diálogo y discusión lo que permite construir conocimiento. En consecuencia, este artículo tiene por objetivo analizar la retroalimentación del profesor durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. RETROALIMENTACIÓN

La retroalimentación es una interacción entre profesor y estudiantes en la cual se produce información y se construyen e interpretan significados para co-construir aprendizaje (Boud y Molloy, 2013; Carless *et al.*, 2011). Esta interacción es dialógica, ya que el diálogo es el principal medio de conexión entre el mundo social con el individual y, por ende, estas interacciones juegan un papel relevante en la forma en que deliberamos sobre la acción (Penlington, 2008).

La retroalimentación como diálogo está constituida de interacciones verbales y no verbales entre los sujetos y con los artefactos como sustrato para la participación del profesor y estudiantes (Steen-Utheim y Wittek, 2017; Sutton, 2012). De este modo, la naturaleza de la retroalimentación es interactiva por cuanto asume la agencia de los sujetos para interpretar, dar sentido y actuar sobre el conocimiento y, a su vez, actúa como un andamiaje para el desarrollo de los aprendizajes en el cual las deliberaciones del profesor y estudiantes son relevantes para su co-construcción (Black y William, 2018; Lam, 2017).

La enseñanza del profesor en la retroalimentación está constituida por dos niveles. El primer nivel es el conceptual y se refiere a la comprensión de los profesores sobre la retroalimentación (Black y William, 2018; Sadler, 2009; Sutton y Gill, 2010). Esta comprensión se manifiesta en las concepciones que tienen los profesores sobre la retroalimentación y se categorizan en: (a) correctiva/retroactiva, entendida como una acción que justifica la calificación e identifica errores sobre el aprendizaje; (b) como elogio/motivación, orientada a promover el compromiso y sentimientos positivos en el estudiante para el logro de los aprendizajes; (c) orientativa/proyectiva para que los estudiantes cumplan con los criterios de evaluación, mejoren sus futuros trabajos y desarrollen habilidades

reflexivas y críticas frente a su desempeño, y (d) procesual para el cumplimiento de las metas de aprendizaje a través de una retroalimentación descriptiva y detallada (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017; Forsythe y Jonhson, 2016).

El segundo nivel es la práctica de retroalimentación en el aula que se categoriza en tres tipos: (a) evaluativa, definida como emisión de juicios de valor. Esta presenta dos subdimensiones: positiva, orientada a premiar y aprobar, y negativa, asociada a castigar y desaprobar; (b) descriptiva relacionada con el proceso de identificar fortalezas y debilidades. Esta se subdivide en: para el logro, que tiene por objetivo especificar y orientar el trabajo, y para mejorar, en función de construir y diseñar caminos para aprender, y (c) dialógica como un espacio dialógico que consiste en el apoyo emocional y relacional (empatía, reconocimiento del otro, capacidad de escucha); la mantención del diálogo (rol de los sujetos); las oportunidades de los estudiantes para expresarse (incorporación de temas, explicación, análisis y reflexión) y la contribución de los otros al conocimiento individual (declaraciones, tipos de respuestas y artefactos utilizados en el diálogo) (Steen-Utheim y Wittek, 2017; Tunstall y Gipss, 1996).

## 2.2. PENSAMIENTO SOCIAL

El pensamiento social es el conjunto de habilidades cognitivas que permite a los estudiantes comprender críticamente la realidad social e intervenir en su construcción como sujetos activos (Benejam y Pagès, 2004; Pagès, 2019). Por lo tanto, el pensamiento social se entiende como la capacidad desarrollada por los estudiantes para contextualizar el saber social según sus dimensiones temporales, espaciales y culturales mediante diferentes procesos de interpretación, decodificación y aplicación de categorías provenientes de las ciencias sociales para comprender la realidad presente y pasada (Benejam y Pagès, 2004).

La construcción de conocimiento en el pensamiento social es compleja por la naturaleza relativista, política, dinámica e inconclusa del fenómeno social (Benejam, 2004; Pagés, 2004). De este modo, el pensamiento social es una racionalidad compleja que posibilita la interpretación de los fenómenos sociales según su contexto temporal, espacial y cultural (Pagès, 2004). La formación del pensamiento social está orientada a la comprensión de la realidad como una síntesis compleja, problemática y en constante transformación (Benejam, 2004). Esto requiere el uso de múltiples dimensiones y categorías para el análisis de problemas sociales (Pagés y Santisteban, 2014) que es parte fundamental de la formación en el pensamiento social (Ross, 2014). Esto considera la condición histórica del sujeto que emerge en tanto inserción en la realidad social, como también, en la comprensión del fenómeno social con una perspectiva crítica, democrática y participativa (Pipkin, 2009).

## 2.3. PENSAMIENTO SOCIAL EN EL CURRÍCULUM DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

El pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales corresponde al conjunto de habilidades cognitivas para la comprensión del mundo social y el desarrollo de un sujeto crítico y participativo (MINEDUC, 2015a). El pensamiento social se organiza en cinco macro-habilidades: indagación, contextualización, temporalidad o tiempo histórico, espacialidad y explicación multicausal (MINEDUC, 2015b). Cada una

de estas macro-habilidades se encuentran articuladas entre sí en función del proceso de alfabetización social, esto es, las formas y modos para leer, escribir y hablar en ciencias sociales (MINEDUC, 2015b).

La indagación es el proceso por el cual la evidencia es sometida a una evaluación permanente y sistemática para la construcción y reconstrucción del conocimiento mediante el ejercicio interpretativo de las fuentes y la apropiación de líneas argumentativas en el marco de una perspectiva teórica específica (MINEDUC, 2015b).

La contextualización es la capacidad para establecer relaciones entre un hecho histórico particular con la dinámica y características globales en una sociedad o periodo histórico específico para su comprensión y entendimiento (MINEDUC, 2015a).

El tiempo histórico se refiere a la temporalidad según el principio de continuidad y cambio presente en los procesos históricos. Por lo tanto, es una habilidad de la disciplina para comprender el tiempo histórico desde la simultaneidad, continuidad, cambio, duración, ritmos, periodización y narración histórica a través del uso de categorías, códigos y representaciones cronológicas para el estudio del fenómeno histórico (MINEDUC, 2015b).

La espacialidad se refiere a que todo fenómeno social ocurre en un territorio determinado que se define como una construcción humana en la cual se desarrolla el proceso histórico. Asimismo, el espacio geográfico desde una perspectiva dinámica y sistémica concibe que los sistemas humanos y naturales están en permanente interacción e incide en los fenómenos sociales (MINEDUC, 2015b).

La multicausalidad es la capacidad explicativa respecto a un fenómeno social en la cual se establece una estructura argumentativa que implica una organización lógica de las causas que inciden en el fenómeno (condiciones) y que propiciaron el desarrollo de hechos y procesos históricos (consecuencias) (MINEDUC, 2015b)

### 3. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1. ENFOQUE

El enfoque metodológico es cualitativo-interpretativo. El propósito de este enfoque es comprender el significado del fenómeno según la acción del sujeto (Flick, 2015) por cuanto la interacción de los sujetos da sentido a la realidad (Denzin y Lincoln, 2011). Dar sentido a la realidad consiste en interpretar el fenómeno según los significados creados por los sujetos. Significados que se construyen y reconstruyen en interacción (Flick, 2015).

#### 3.2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia metodológica utilizada es la investigación con entrevista (Kvale, 2011). Esta permite acceder y captar el significado de las experiencias el sujeto como un espacio para co-construcción de conocimiento en interacción con el sujeto (Brinkmann y Kvale, 2015). La investigación con entrevista consiste en una interacción entre entrevistador y entrevistado que permite al sujeto expresar sus experiencias desde su propia perspectiva y con su propia voz, y al entrevistador interpretar los significados articulados en las respuestas del entrevistado (Brinkmann, 2013).



### 3.3. PARTICIPANTES

Los participantes son profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que realizan clases en primer ciclo de educación secundaria (primero y/o segundo medio). Los criterios de selección son: (a) perfil profesional según experiencia: principiante (0 a 5 años) y experto (más de 5 años) porque las prácticas de retroalimentación se modifican con el transcurso de la trayectoria profesional (Berliner, 2001); (b) sexo (hombre/mujer) por sus formas de interacción que inciden en los tipos de retroalimentación desarrolladas en el aula (Ruíz-Primo y Li, 2013); y (c) dependencia administrativa del establecimiento escolar donde se desempeñan: particular pagado (privado), particular-subsuencionado (privado con aporte público) y municipal (público) por la variación en las prácticas de retroalimentación según las características socioeconómicas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019). Se seleccionan como participantes un total de 12 profesores. Esta selección se expresa en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios de selección profesores

<i>Dependencia administrativa del establecimiento escolar</i>	<i>Profesores</i>			
	Principiante		Experto	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Particular pagado	1	1	1	1
Particular subsuencionado	1	1	1	1
Municipal	1	1	1	1
<b>Totales</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

### 3.4. APLICACIÓN DE TÉCNICA

Se realizan dos entrevistas individuales online a cada participante (n=12) con pauta temática. La pauta temática se construye con guías lingüísticas y situaciones sobre retroalimentación en el pensamiento social. Ambas indagan sobre todas las subcategorías de la enseñanza del profesor en la retroalimentación. Estas son: (a) tipos de retroalimentación conceptual y (b) tipos de retroalimentación práctica. Las entrevistas individuales tuvieron una duración de 60 a 90 minutos y se realizaron en formato audiovisual mediante la plataforma Zoom.

### 3.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN

Las entrevistas se codificaron con un análisis cualitativo de contenido (Schreier, 2012) en forma deductiva (Mayring, 2014). Se transcribieron en forma textual todas las entrevistas individuales. Para el análisis de la dimensión conceptual de la retroalimentación, se realizaron marcas textuales según las subcategorías y el ordenamiento de las guías lingüísticas de las entrevistas. Luego, se seleccionaron las citas que representaban de mejor manera la enseñanza del profesor en la retroalimentación.

Para el análisis de la dimensión práctica, se marcaron fragmentos según las subcategorías y las situaciones de retroalimentación en el pensamiento social que organizaban la segunda ronda de entrevistas. Se seleccionaron las citas que dan cuenta de la práctica del profesor en estas diferentes situaciones de retroalimentación.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. DIMENSIÓN CONCEPTUAL DE LA RETROALIMENTACIÓN

Los profesores conciben la retroalimentación como un proceso pedagógico para la mejora del aprendizaje, que es parte de la evaluación formativa y que permite identificar aciertos, errores y fortalezas de sus estudiantes.

Yo entiendo la retroalimentación cuando un estudiante me pregunta algo o da un aporte a la clase, el cual no es correcto, ahí ya estoy haciendo retroalimentación, porque ahí él tiene un aprendizaje primario y en base a esta definición mía que es lo que es la retroalimentación, yo le estoy corrigiendo y generando un nuevo aprendizaje, ya sea en el desarrollo de la clase o en algún trabajo (E1-Prof. 10).

Indican que es una acción evaluativa de mediación centrada en el diagnóstico de errores o dificultades de aprendizaje para implementar instancias de corrección y reforzamiento del contenido o el aprendizaje. Manifiestan que esta acción mediadora de la retroalimentación se entiende de dos maneras: como un espacio final para evaluar el producto del aprendizaje y como un proceso que articula la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Es verificación de aprendizajes. También tiene que ver con lo que yo necesito como profesores para avanzar en los procesos cognitivos o avanzar en el proceso pedagógico. Tratar de averiguar en qué procesos cognitivos están mis estudiantes, qué niveles de aprendizaje están desarrollando, qué errores están cometiendo y así tener mayor cantidad de información sobre qué han aprendido y los resultados que han obtenido (E1-Prof. 9).

La finalidad de la retroalimentación tiene un doble propósito: permite acompañar el proceso y el progreso del aprendizaje con el desarrollo de comentarios sobre las tareas o trabajos que realizan sus estudiantes. Los profesores señalan que la retroalimentación permite que los estudiantes tomen conciencia sobre cómo pueden mejorar las tareas o trabajos. De igual manera, se transforma en un espacio pedagógico para que profesores identifiquen sus propios errores.

Para mí, la finalidad de la retroalimentación es identificar qué cosas aprendieron mis estudiantes, qué cosas les falta por avanzar y en definitiva cómo pueden mejorar eso. Permite que ellos también se den cuenta de las cosas que tienen fortalecidas y de ir conduciendo también un poco ese aprendizaje (E1-Prof. 7).

Además, explican que la retroalimentación propicia un proceso de metacognición en el profesor sobre su práctica pedagógica en el aula que es descrito como una reflexión crítica acerca de las acciones de retroalimentación que implementan y sus efectos en los aprendizajes de la asignatura.

En este doble proceso y qué quiere decir eso, que a medida que uno va recibiendo esa retroalimentación, también te va ayudando a tomar decisiones pedagógicas, cómo planificar las siguientes clases, para mejorar la forma en que uno ha planteado las clases, quizás porque no ha permitido que los estudiantes realmente puedan acceder, no solo a los contenidos, sino que desarrollar las habilidades, los aprendizajes que se esperen que logren. Entonces, efectivamente, en esta mirada de proceso, la retroalimentación nos entrega información valiosa, para poder seguir adelante en el aprendizaje tanto del estudiante y mío como profesora (E1-Prof. 6).

Los profesores manifiestan que adaptan la retroalimentación cuando la implementan en el aula según las necesidades de aprendizaje, las preguntas que formulan sus estudiantes respecto al contenido, la progresión de los desempeños y el respeto por las características emocionales de sus estudiantes para evitar que los comentarios críticos que realizan los afecte en la motivación por aprender en la asignatura. Por lo tanto, la finalidad de la retroalimentación se adapta a las necesidades de aprendizaje y cambia para mejorar la trayectoria formativa de los estudiantes.

Va variando, claro, porque uno tiene una proyección, cuando inicia una clase, o sea que sea de esta forma, formular ciertas preguntas para tener ciertas respuestas, pero eso es totalmente espontáneo, o sea no puede ser algo también rígido, estructurado. Si bien, hay preguntas que nos orientan o son intencionadas para llegar a una respuesta como tal, pero también es algo que se puede desestructurar a medida de la clase y eso también es bueno, porque no es matemáticas, es humanidades (E1-Profesor 1).

Los profesores principiantes y expertos comparten la concepción que la retroalimentación es un proceso pedagógico cuya finalidad es identificar errores y acompañar el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, presentan matices respecto a la función de la retroalimentación. Los profesores principiantes -hombres y mujeres- de establecimientos municipales y particulares-subvencionados destacan el rol que tiene la retroalimentación para fortalecer el proceso de aprendizaje y la apropiación de habilidades del pensamiento social y transversales. Los profesores principiantes de establecimientos particulares pagados señalan la importancia de retroalimentar el contenido histórico para preparar a sus estudiantes a rendir pruebas estandarizadas nacionales. Mientras que, los profesores expertos -hombres y mujeres- de establecimientos particulares subvencionados y pagados aluden que la retroalimentación al contenido disciplinar es fundamental para el logro de los aprendizajes ya que se requiere del conocimiento histórico para el desarrollo de las habilidades de pensamiento social y la comprensión del fenómeno histórico.

#### 4.2. DIMENSIÓN PRÁCTICA DE LA RETROALIMENTACIÓN

Los profesores señalan que diseñan la retroalimentación con criterios evaluativos que son coherentes con las exigencias curriculares, a las habilidades del pensamiento social, al tipo de situación evaluativa y las características de aprendizaje de sus estudiantes. Todos indican que estos criterios se plasman en los instrumentos evaluativos que utilizan para realizar la retroalimentación.

Primero el contenido, sigue siendo la materia, sigue siendo súper importante, porque depende de la materia lo fácil o difícil que puede ser crear un momento de retroalimentación. La diversidad del aprendizaje. Así, ya puedo resolver con ejercicios, con preguntas, con imágenes muchas veces para enfrentar esta diversidad. Por último, el tipo de evaluación y ahí los estudiantes piden un refuerzo, se sienten sobre todo cuando es la primera evaluación, se sienten muy inseguros, entonces empiezan a pedir retroalimentación (E1-Prof. 12).

Se identifican tres formas de organizar la retroalimentación. La primera forma considera el criterio sobre el contenido. Este se compone por el dominio conceptual y procesual del contenido histórico, las necesidades de mejora sobre las habilidades del pensamiento social y los errores que pueden cometer sus estudiantes. Este criterio tiene por propósito el logro de los objetivos curriculares.

Las habilidades disciplinares y el contenido histórico, aspectos metodológicos o procesuales, los objetivos de aprendizaje y su relación con los criterios de evaluación. En el fondo es como un entramado de relaciones que hay que tener en cuenta ahí para ir haciendo la retroalimentación, pero el criterio que más creo yo utilizar es el de la problematización y contextualización de la enseñanza, o sea a partir de los ejemplos, a partir de las experiencias de vida de los propios estudiantes, se puede generar ese diálogo de retroalimentación (E1-Prof. 4).

La segunda forma considera criterios sobre el desempeño transversal del aprendizaje. Este se organiza por aspectos actitudinales como la responsabilidad, el trabajo en equipo y el respeto a las normas del trabajo. Los profesores enfatizan que esta forma de organizar la retroalimentación corresponde a la necesidad de enseñar habilidades sociales que son indispensables para el logro de la tarea.

Criterios actitudinales. Por ejemplo, estuviste atento a lo que decía tu compañero, resolviste las preguntas, fuiste atento con el otro y respetaste la opinión del otro. Esto tiene sentido para el desarrollo transversal y valórico de los estudiantes (E1-Prof. 11).

La tercera forma está centrada en la contextualización del desempeño logrado que incorpora criterios para identificar fortalezas, acciones u orientaciones de mejora y el refuerzo positivo.

Creo también que los estudiantes necesitan que uno los felicite. Creo que necesitan esa retroalimentación emotiva. Necesitan ese impulso también emocional: decirles, has avanzado, tu ensayo está muy bueno, contempla gran parte de lo que hemos visto en la clase, te felicito, lograste captar los conceptos. Los estudiantes necesitan esto (E2-Prof. 5).

En estas tres formas de diseñar la retroalimentación, los profesores principiantes y expertos convergen en organizarla con criterios que permiten *orientar a la próxima vez*, esto es, *para la mejora de la tarea futura*. Sin embargo, existen diferencias según al tipo de institución escolar a la que pertenecen. Los profesores de instituciones particulares

privilegian criterios sobre el contenido. Los profesores de instituciones particular-subvencionada combinan criterios sobre el contenido y el desempeño transversal del aprendizaje. Los profesores de instituciones municipales centran los criterios sobre el desempeño transversal del aprendizaje y la contextualización del desempeño logrado. Estas diferencias dependen del contenido curricular que estén desarrollando y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Los profesores señalan que implementan cuatro tipos de acciones o estrategias evaluativas que varían según las situaciones de retroalimentación. Estas son la aplicación de instrumentos -rúbricas o escalas- para orientar los trabajos calificados, la elaboración de preguntas abiertas, dirigidas o divergentes con diferentes niveles de complejidad cognitiva, el uso de ejemplos para clarificar el contenido y comentarios verbales para especificar y orientar a sus estudiantes. Además, indican que privilegian la retroalimentación verbal y grupal. Argumentan que esta modalidad es inmediata, atiende las inquietudes de sus estudiantes y permite acompañar el aprendizaje durante la clase. Los profesores aluden que la retroalimentación verbal no es la mejor opción, pero ante el limitado tiempo docente, excesiva carga horaria y gran número de estudiantes por curso prefieren realizarla de esta manera. Asimismo, los profesores desarrollan retroalimentación escrita a pruebas y trabajos con el uso de frases imperativas y diferentes signos de corrección.

Considerando las diferentes situaciones de retroalimentación que implementan los profesores en el aula, estos consideran aspectos centrados en el contenido histórico en tanto producto del aprendizaje, acciones o comentarios focalizados en el desarrollo del pensamiento social y criterios sobre la estructura del trabajo, actividad o tarea.

Para las presentaciones, trabajos escritos y prácticos, los profesores retroalimentan a sus estudiantes con el uso de pautas de evaluación, ya sean rúbricas o escalas. Desarrollan tres tipos de comentarios verbales o escritos según la situación de retroalimentación. Un primer tipo de comentarios o correcciones se relacionan con la aplicación de criterios del instrumento de evaluación sobre la estructura del trabajo, aspectos formales, el contenido histórico y la expresión oral u escrita. Aquí señalan que el foco de los comentarios está centrado en que sus estudiantes respeten las condiciones del trabajo, demuestren dominio del contenido histórico y las habilidades de la indagación, contextualización y temporalidad.

Con la rúbrica se solicita multicausalidad, si lograron o no, identificar las tres causas y las explicaron. Esto considera las habilidades de indagación y contextualizar como temporal y espacialmente el periodo histórico, sus consecuencias, y de alguna manera, simultaneidad y que respeten los aspectos formales del trabajo (E2-Prof. 2).

Los profesores indican que los comentarios para la indagación se limitan a la diversidad y el tipo de fuentes históricas utilizadas según la estructura formal que solicitan para su uso. Los comentarios para la contextualización se focalizan en los análisis que realizan sus estudiantes para reforzar la simultaneidad de los procesos históricos y la argumentación crítica. Sin embargo, los profesores reconocen que estas retroalimentaciones son de alta complejidad y que se realizan en espacios curriculares específicos.

La contextualización, indagación y ubicarse en el tiempo y en el espacio. Eso es lo básico, pero más que eso, es desarrollar habilidades blandas, que sepan escribir un pensamiento y luego, que lo sepan expresar ese pensamiento. En definitiva, es el

desarrollar la posibilidad de que el estudiante pueda tener un pensamiento crítico frente a los diferentes procesos históricos que se presentan. Si bien, este es el ideal, es una retroalimentación compleja que se realiza en espacios determinados según la unidad que se está trabajando (E2-Prof. 7).

Un segundo tipo de comentarios corresponden a orientaciones para mejorar. Los profesores reportan que existen espacios para que sus estudiantes puedan manifestar inquietudes o preguntas acerca de las correcciones que no comprenden. La retroalimentación en estas situaciones es para entregar información global sobre el desempeño o aprendizaje alcanzado por sus estudiantes según el objetivo curricular. En las guías de trabajo, de preguntas, de análisis de fuentes históricas o actividades breves con el texto de la asignatura, los profesores privilegian comentarios globales centrados en las habilidades del pensamiento social de la temporalidad y explicación multicausal. En estas situaciones combinan preguntas abiertas y cerradas en forma aleatoria y establecen espacios para que sus estudiantes opinen o realicen consultas. Sin embargo, reconocen que el tiempo y la cantidad de estudiantes limita el diálogo en estas situaciones.

Sobre todo, guías con fuentes históricas. Yo parto de la base de leer la fuente histórica, que se ubiquen temporalmente y después subrayar aquellas palabras que no comprendan y después con un diccionario buscar el significado, lo aplicamos y relacionamos con el contexto que nosotros estamos viendo y de qué nos habla el autor sobre la multicausalidad del proceso histórico que estamos estudiando. Entonces, revisamos en conjunto, para que podamos nosotros también detectar cuáles fueron las fallas, o sea cuáles fueron los logros que tuvimos, y cuáles fueron las mejores para poder desarrollar de mejor manera esa respuesta. Igual el tiempo y la gran cantidad de estudiantes nos obliga a limitar este diálogo e intercambio para poder avanzar en el contenido (E2-Prof. 12).

Un tercer tipo de comentarios o correcciones son para señalar los aspectos positivos y debilidades que deben ser subsanadas. En estas situaciones realizan preguntas generales según los criterios de la pauta de evaluación para aclarar las posibles dudas de sus estudiantes. Además, indican que, en las presentaciones, trabajos escritos y prácticos, privilegian una retroalimentación verbal y global y que para los trabajos escritos, una retroalimentación no verbal individual. Realizan comentarios como “es necesario completar la idea”, “redacción confusa”, “desarrollar o profundizar las ideas”, “¿a qué tipo de autor/a pertenece este argumento histórico?”, “¿cuál es la fuente?”, “no es clara la idea”, etc. En general, los comentarios están centrados en la estructura del trabajo y, en menor medida, a la construcción de conocimiento histórico propio.

En situaciones de retroalimentación de pruebas, los profesores seleccionan preguntas con una elevada tasa de respuesta incorrecta para retroalimentarlas en forma global. Este tipo de acciones las desarrollan de dos maneras. Explican las respuestas correctas señalando una ruta de aprendizaje y enfatizando habilidades de contextualización, temporalidad y multicausalidad cuando existe una pregunta abierta o ensayística. Aquí desarrollan espacios de diálogo con sus estudiantes para que expliquen sus errores.

En ambos ítems de prueba las estudiantes seleccionan preguntas con distintos grados de dificultad, para que identifiquen, por ejemplo, temporalidad y espacialidad,

características generales del proceso, cómo está relacionado el contexto y el tema, resolución de elementos solicitados en la pregunta y así tener claridad de sus errores. Esta parte nos ha costado mucho, porque las estudiantes tienen que identificar si es una pregunta de síntesis, señalar por qué es una pregunta de análisis, por qué de comprensión, y también se evalúa el argumento de las respuestas (E2-Prof. 6).

La otra forma es que los estudiantes realicen las correcciones a la prueba para mejorar su calificación. Los profesores reconocen que la retroalimentación de pruebas es un ejercicio para reforzar contenidos curriculares, explicar las formas para responder preguntas estandarizadas y justificar la calificación que obtienen sus estudiantes.

En la corrección de pruebas, determino unas pocas preguntas con reactivos de selección múltiple, entonces la primera etapa consiste en dar las correctas, y el estudiante ya con su prueba en mano, con su nota en mano, ve en qué se equivocó, cuál era la correcta y ahí aparecía un diálogo en función de que estudiantes para explicar bien por qué cometieron el error y como pueden mejorar para la siguiente prueba y que, además, sepa responder a las evaluaciones estandarizadas (E2-Prof. 7).

Los profesores tienen una perspectiva compartida sobre la importancia de los criterios evaluativos y acciones o estrategias que utilizan para organizar e implementar la retroalimentación. Sin embargo, presentan diferencias según el tipo de establecimiento escolar en el cual se desempeñan. Los profesores principiantes y expertos de establecimientos particulares pagados indican que tienen orientaciones institucionales para organizar e implementar de la retroalimentación según criterios evaluativos sobre el contenido y las habilidades de la asignatura. Además, manifiestan que deben realizar las correcciones de pruebas y trabajos calificados en tiempos y clases específicas. Mientras que, los profesores principiantes y expertos de establecimientos particulares-subvencionados y municipales señalan que no reciben lineamientos para organizar e implementar la retroalimentación. Por lo tanto, centran la retroalimentación en criterios transversales del desempeño y las habilidades del pensamiento social.



Tabla 2. Síntesis de resultados por dimensión de retroalimentación

<i>Subcategoría</i>	<i>Resultados</i>
Dimensión conceptual de la retroalimentación	Proceso pedagógico. Acción evaluativa de mediación pedagógica. Integrado a la evaluación formativa. Permite identificar errores y fortalezas de aprendizajes. Acompaña el proceso y progreso del aprendizaje. Proceso metacognitivo del profesor para el ajuste de la enseñanza. Es flexible a las necesidades y diversidad del aprendizaje. Considera las características emocionales de los estudiantes. Fortalece el desarrollo del contenido histórico, habilidades del pensamiento social y habilidades transversales.
Dimensión práctica de la retroalimentación	Uso de criterios evaluativos: sobre el contenido, desempeño transversal del aprendizaje y la contextualización del desempeño logrado. Aplicación de instrumentos (rúbricas o escalas). Implementación de preguntas abiertas, dirigidas o divergentes con diferentes niveles de complejidad cognitiva. Uso de ejemplos. Retroalimentación verbal-grupal para presentaciones, trabajos prácticos, actividades, guías y pruebas. Retroalimentación individual-escrita para trabajos escritos y pruebas. Tipos de comentarios o correcciones: centrados en el contenido histórico (materia), en el desarrollo del pensamiento social (contextualización, indagación, temporalidad y multicausalidad) y sobre la estructura del trabajo (normas). Características de comentarios: aspectos formales, orientaciones para mejorar, identificar aspectos positivos y debilidades por superar.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos son similares a otras investigaciones sobre la relación entre las concepciones (Torres *et al.*, 2020) y las prácticas de retroalimentación que despliegan los profesores (Elliot *et al.*, 2020). Los profesores conciben la retroalimentación como un proceso pedagógico, integrado a la evaluación formativa y de mediación para la mejora del aprendizaje. Estos elementos influyen en la implementación de la retroalimentación (Brooks *et al.*, 2021; Brown *et al.*, 2012) dependiendo de las acciones o estrategias evaluativas que desarrollan en el aula (Van der Kleij *et al.*, 2019).

Considerando estos hallazgos, es posible señalar que los profesores combinan elementos de la retroalimentación correctiva/retroactiva, centrada en la justificación de la calificación y la identificación de errores y orientativa/proyectiva para que los estudiantes cumplan con los criterios de evaluación, mejoren sus futuros trabajos y desarrollen habilidades reflexivas y críticas frente a su desempeño (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017; Forsythe y Jonhson, 2016). Sin embargo, los profesores no explicitan acciones concretas a los estudiantes para orientar la mejora del aprendizaje (Ruíz-Primo y Brookhart, 2018) lo que provoca una disonancia entre la perspectiva de autoeficacia del profesor frente a

las dificultades que tienen los estudiantes para comprender y utilizar los comentarios o correcciones de la retroalimentación (Tan *et al.*, 2019; Van der Kleij *et al.*, 2019).

Existen diferencias en las formas de comprender la retroalimentación entre profesores principiantes y expertos, lo que no ha sido reportado en la investigación (Lee *et al.*, 2020). Los profesores principiantes privilegian la retroalimentación orientativa/proyectiva y procesual (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017) con énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento social y de habilidades transversales. Mientras que, los profesores principiantes de establecimientos particulares pagados realizan retroalimentaciones correctivas/retroactivas por la importancia del contenido histórico, al igual que profesores expertos que relevan el contenido disciplinar. Por lo tanto, la cultura institucional es un factor que incide en la construcción de la concepción sobre retroalimentación que tienen los profesores. Esto significa que la existencia de una política evaluativa escolar centralizada es determinante para responder a los requerimientos técnicos-evaluativos que exige una retroalimentación de tipo descriptiva para realizar situaciones evaluativas que permiten la construcción de pensamiento complejo en la asignatura.

Para organizar e implementar la retroalimentación, los profesores consideran las características emocionales de sus estudiantes con el fin de evitar una retroalimentación crítica que impacte negativamente su autoestima y motivación (Ryan y Henderson, 2018). De ahí que, los profesores entienden la retroalimentación como elogio/motivación para promover el compromiso y sentimientos positivos en sus estudiantes (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017). Esto estimula una seguridad afectiva en los estudiantes e impide el desarrollo de una agencia desadaptativa frente a los comentarios críticos (Harris *et al.*, 2018). Pese a esto, una retroalimentación centrada en la persona no tiene ningún impacto significativo en el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). Una retroalimentación efectiva requiere centrarse en la tarea, el proceso o la autorregulación del aprendizaje para que exista un efecto positivo en la construcción de pensamiento complejo en los estudiantes (Panadero y Alqassab, 2019).

Los hallazgos indican que existe convergencia entre profesores principiantes y expertos en los criterios evaluativos que organizan la retroalimentación. Estos son: el contenido, el desempeño transversal del aprendizaje y la contextualización del desempeño que se asocian con una retroalimentación de tipo evaluativa y descriptiva (Steen-Utheim y Wittek, 2017; Tunstall y Gipss, 1996). Así, los profesores que conciben la retroalimentación como correctiva/retroactiva, despliegan prácticas de tipo evaluativo y aquellos que la entienden como orientativa/proyectiva realizan una retroalimentación de tipo descriptiva. Sin embargo, como ha reportado la investigación sobre prácticas de retroalimentación (Elliot *et al.*, 2020; Van der Kleij y Adie, 2020), predomina una retroalimentación correctiva/retroactiva de tipo evaluativa (Mandouit, 2020) que se caracteriza por ser una práctica unidireccional centrada en la entrega de información superficial que limita la comprensión, participación y construcción de pensamiento complejo en los estudiantes (Van der Kleij *et al.*, 2016).

Existen diferencias en la implementación de la retroalimentación entre profesores principiantes y expertos según el tipo de establecimiento escolar en el que se desempeñan. Los establecimientos particulares pagados entregan lineamientos específicos para que la retroalimentación incorpore criterios sobre el contenido, las habilidades del pensamiento social y la estructura del trabajo. Por lo tanto, para responder a estos requerimientos, tanto profesores principiantes como expertos combinan una retroalimentación de tipo

evaluativo con la de tipo descriptivo en el aula (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2018; Tunstall y Gipss, 1996). Mientras que, los profesores de establecimientos particulares-subvencionados y municipales implementan una retroalimentación más de tipo evaluativa que de tipo descriptiva (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2018) porque estos tipos de establecimientos escolares no entregan orientaciones para realizar la retroalimentación. De esta manera, los profesores apelan a sus propios recursos evaluativos para realizar una retroalimentación a las habilidades del pensamiento social, pero con una práctica reduccionista centrada en la indagación, multicausalidad y contextualización con ejercicios de análisis de fuentes históricas sin promover instancias de diálogo o discusión.

A diferencia de lo planteado en la investigación (Elliot *et al.*, 2020; Schildkamp *et al.*, 2014; Vattøy y Smith, 2019), los profesores utilizan instrumentos evaluativos como andamiajes para implementar la retroalimentación. Estos instrumentos contienen criterios evaluativos sobre el contenido histórico, las habilidades del pensamiento social y la estructura del trabajo. Asimismo, incorporan preguntas problematizadoras para diagnosticar, acompañar e incentivar la reflexión. Esto es coherente con lo que postulan las perspectivas teóricas socioconstructivistas sobre los factores que facilitan la retroalimentación (Ajjawi y Boud, 2018; Black y Wiliam, 2018; Lipnevich *et al.*, 2016) respecto al rol de las preguntas de alta complejidad cognitiva, la participación de los estudiantes y las formas de implementar la retroalimentación que se relaciona con el andamiaje del profesor, la agencia estudiantil y los procesos de deliberación para la construcción de conocimiento y la reflexividad (Lam, 2017). Sin embargo, las formas de retroalimentación que despliegan los profesores están centradas en criterios sobre 'la próxima vez', es decir, hay una ausencia sistemática de retroalimentación 'antes y durante' la evaluación y solo está focalizada en la mejora de la tarea futura (Hattie *et al.*, 2021) sin especificar el 'hacia dónde continuar' (Brooks *et al.*, 2019), lo que obstaculiza la construcción del pensamiento social.

Los profesores en situaciones de exposiciones orales, trabajos prácticos, escritos o realizados con guías de ejercicios de diversa naturaleza, focalizan la retroalimentación del pensamiento social en la indagación y la contextualización histórica. En estas situaciones implementan una retroalimentación descriptiva centrada en 'para el logro' y 'para mejorar'. En las exposiciones orales desarrollan una retroalimentación de tipo dialógica como 'oportunidades para expresarse' en tanto espacio de interacción (Steen-Utheim y Wittek, 2017) en la cual los estudiantes desarrollan argumentación crítica sobre los procesos históricos. Cuando se trabajan en las guías de diversa naturaleza, la retroalimentación se orienta a las habilidades del pensamiento social de la temporalidad y multicausalidad con el desarrollo de preguntas abiertas y cerradas. Esta es una retroalimentación de tipo evaluativo y descriptivo, ya que busca identificar errores y fortalezas, así como también, fortalecer las habilidades del pensamiento social y el contenido histórico. En las pruebas, la retroalimentación es de tipo evaluativo ya que está centrada en la corrección de errores y justificación de la calificación. En todas estas situaciones, el factor tiempo y cantidad de estudiantes por curso, se transforma en una limitante para realizar una retroalimentación dialógica. Por lo tanto, prefieren realizar una retroalimentación verbal grupal porque es inmediata.

Considerando la experiencia docente, se evidencian diferencias sobre la dimensión práctica de la retroalimentación. Los profesores expertos enfatizan una retroalimentación correctiva/retroactiva de tipo evaluativa centrada en el contenido histórico. Mientras que, profesores principiantes asignan una mayor importancia a la retroalimentación orientativa/

proyectiva de tipo descriptiva centrada en el desarrollo del pensamiento social. Así, las diferencias se explican por la trayectoria formativa docente, la experiencia profesional y las exigencias de la cultura evaluativa de los establecimientos escolares en que se desempeñan los profesores.

Además, se identifican diferencias según se trate de profesores y profesoras. Las profesoras principiantes y expertas se esfuerzan para que sus estudiantes participen y consideran con mayor fuerza la diversidad de aprendizajes en el aula para la implementación de la retroalimentación. Por el contrario, los profesores principiantes y expertos si bien incorporan a sus estudiantes en la retroalimentación, reportan una menor preocupación sobre la diversidad del aprendizaje. De esta manera, las profesoras privilegian interacciones de retroalimentación con sus estudiantes con el uso de estrategias evaluativas afectivas que permiten fomentar espacios de retroalimentación más equitativos. Mientras que los profesores optan por el uso de soportes socioafectivos para la participación de sus estudiantes que incluye la diversidad de aprendizaje como un factor más que se encuentra limitado por la escasa formación que tienen en evaluación diferenciada.

Estas prácticas de retroalimentación que desarrollan los profesores se deben a la escasa formación en evaluación, el tiempo limitado, la cantidad de estudiantes que asisten por curso y a veces por la falta de directrices institucionales. Debido a esto, la retroalimentación está centrada ‘en lo que hace y dice el profesor’ (Mandouit, 2020), en la identificación de errores y fortalezas de sus estudiantes y en construir orientaciones para la mejora del aprendizaje. Sin embargo, la cultura institucional es un factor que incide positivamente en las prácticas de retroalimentación que realizan los profesores. La existencia de una política evaluativa escolar interna es fundamental para el diseño e implementación de una retroalimentación de tipo descriptivo que permite la construcción del pensamiento complejo. Esto también puede estar relacionado con el nivel socioeconómico y las características socioculturales de sus estudiantes que atienden esos establecimientos escolares.

En las diferentes situaciones de retroalimentación, los profesores consideran las habilidades de indagación, temporalidad, contextualización y multicausalidad entre los criterios evaluativos que utilizan para organizar y realizar comentarios y correcciones sobre los trabajos, tareas o actividades. Sin embargo, los profesores ejecutan una retroalimentación que se focaliza en la transmisión de información con limitados espacios de interacción dialógica (Ruiz-Primo y Brookhart, 2018; Van der Kleij y Lipnevich, 2020). Por lo tanto, la retroalimentación solo está centrada en el fortalecimiento de la tarea futura sin especificar las formas de mejora del aprendizaje (Hattie *et al.*, 2021), lo que impide la construcción de pensamiento complejo en los estudiantes.

Esto implica la necesidad que los profesores realicen procesos de autoevaluación reflexiva sobre sus prácticas de retroalimentación, con una perspectiva de responsabilidad pedagógica orientada a la implementación de acciones de retroalimentación vinculantes con sus estudiantes, bajo lógicas de corresponsabilidad y toma de decisiones que permitan transformar la retroalimentación como espacio de conocimiento interactivo y dialógico (Esterhazy y Damşa, 2017).

Los elementos de la retroalimentación dialógica presentes en las concepciones de retroalimentación de los profesores son el apoyo emocional y relacional y las oportunidades para expresarse (Steen-Utheim y Wittek, 2017). No obstante, en las prácticas de retroalimentación que declaran, predomina una de tipo monológica centrada en el procesamiento de información y con una participación pasiva de los estudiantes (Van der

Kleij *et al.*, 2019). De este modo, su participación se limita a la formulación de preguntas de bajo nivel cognitivo, interacciones comunicativas simples vinculadas a la resolución de ejercicios o respuestas dicotómicas con escasa construcción de pensamiento complejo.

Por ello, una retroalimentación dialógica necesita fortalecer la alfabetización en retroalimentación en docentes y estudiantes (Carless y Winstone, 2020) para dotarlos de herramientas y estrategias que permitan la construcción del pensamiento social. Esto exige una participación activa y un dominio de las categorías de las ciencias sociales por parte de los estudiantes por cuanto permiten decodificar, interpretar y dar sentido a los significados y aprendizajes producidos en la retroalimentación dialógica (Sutton, 2012; Van der Kleij *et al.*, 2019).

La política evaluativa escolar ha enfatizado la importancia de la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes centrada en prácticas de evaluación formativa en la educación primaria y secundaria (MINEDUC, 2019). La política evaluativa recomienda a los profesores realizar una retroalimentación descriptiva, específica, dialógica y focalizada en la tarea. Sin embargo, estos lineamientos adolecen de orientaciones sobre las formas para articular la retroalimentación con los criterios evaluativos, incentivar el diálogo y fomentar una participación activa de los estudiantes en esta interacción (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2018). De allí que es fundamental avanzar en una política de formación evaluativa inicial y continua para fortalecer la retroalimentación dialógica en la escuela.

Futuras investigaciones sobre retroalimentación en educación secundaria podrían indagar acerca de la alfabetización en retroalimentación dialógica y su contribución en la construcción del pensamiento social, el uso de andamiajes de retroalimentación, procesos de autoevaluación de las prácticas de retroalimentación y el rol de la cultura evaluativa institucional en el diseño e implementación de la retroalimentación. Por lo tanto, los resultados de esta investigación requieren ser ampliados, discutidos y problematizados con el objetivo de fortalecer la retroalimentación en la educación escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Factores asociados a mejores resultados educativos. Retroalimentación docente*. MINEDUC.
- Ajjawi, R. y Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Akpinar, M. (2018). Feedback Strategies Which Social Sciences Teachers Give to Their Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1317-1327. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060623>
- Benejam, P. (2004). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 71-94). ICE-Horsori.
- Benejam, P. y Pagès (Coord.) (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. ICE-Horsori.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Black, P. y Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing. Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Brinkmann, S. y Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (3. ed.). SAGE.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K. y Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student-centred feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100943. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100943>
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M. y Hattie, J. (2019). A matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 14-32. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2>
- Brown, G. T., Harris, L. R. y Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.003>
- Carless, D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Carless, D. y Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 415-440. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- \_\_\_\_\_. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis*, 9(19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Elliott, V., Randhawa, A., Ingram, J., Nelson-Addy, L., Griffin, C. y Baird, J. A. (2020). *Feedback: Practice Review*. Education Endowment Foundation.
- Eriksson, E., Björklund Boistrup, L. y Thornberg R. (2017). A categorisation of teacher feedback in the classroom: a field study on feedback based on routine classroom assessment in primary school. *Research Papers in Education*, 32(3), 316-332. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225787>
- Eshun, I., Bordoh, A., Bassaw, T. K. y Mensha, M. F. (2014). Evaluation of social studies students' learning using formative assessment in selected colleges of education in Ghana. *British Journal of Education*, 2(1), 39-48.
- Esterhazy, R. y Damşa, C. (2017). Unpacking the feedback process: an analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments. *Studies in Higher Education*, 44(2), 260-274. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249>
- Fernández-Ruiz, J. y Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: more differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 1-38. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Forsythe, A. y Johnson, S. (2016). Thanks, but no-thanks for the feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 850–859. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1202190>
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?* Ediciones UDP.



- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: Reconceptualising Assessment for Learning. *Oxford Review of Education*, 39, 229–246. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.787922>
- Harris, L. R., Brown, G. T. y Dargusch, J. (2018). Not playing the game: Student assessment resistance as a form of agency. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 125-140. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0264-0>
- Hattie, J., Crivelli, J., Van Gompel, K., West-Smith, P. y Wike, K. (2021). Feedback That Leads to Improvement in Student Essays: Testing the Hypothesis that “Where to Next” Feedback is Most Powerful. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.645758>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. y Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 21–27. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.001>
- Jónsson, Í. R., Smith, K. y Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.003>
- Karaağaç-Zan, G. y Yiğitoğlu, N. (2018). Exploring Novice and Experienced Teachers' Beliefs and Practices of Written Feedback. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 355-369. <https://doi.org/10.17679/inuefd.335443>
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J. y Reale, M. (2017). *Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence*. Regional Educational Laboratory Central. [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/central/pdf/REL\\_2017259.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/central/pdf/REL_2017259.pdf)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lam, R. (2017). Enacting feedback utilization from a task-specific perspective. *The Curriculum Journal*, 28(2), 266-282. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1187185>
- Lipnevich, A., Berg, D. y Smith, J. (2016). Toward a model of student response to feedback. In G. T. Brown y L. R. Harris (Eds.). *The Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 169–185). Routledge.
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J. y Warschauer, M. (2020). The Effectiveness and Features of Formative Assessment in US K-12 Education: A Systematic Review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Mandouit, L. (2020). *Investigating How Students Receive, Interpret, and Respond to Teacher Feedback*. [Tesis doctoral, University of Melbourne]. <http://hdl.handle.net/11343/251880>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. GESIS.
- MINEDUC (2019). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. UCE-MINEDUC.
- \_\_\_\_\_. (2015a). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. MINEDUC.
- \_\_\_\_\_. (2015b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Orientaciones y guiones didácticos para docentes*. MINEDUC.
- Meckes, L. (2018). *Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica*. Centro de Estudios MINEDUC-FONIDE.
- Miralles-Martínez, P., Molina-Puche, S. y Monteagudo-Fernández, J. (2017). Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 187-199. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.252821>
- Monteagudo-Fernández, J., Molina-Puche, S. y Miralles-Martínez, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de geografía e historia en España: El caso de la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 737-761.



- Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Panadero, E., Fernández-Ruiz, J. y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Secondary education students' self-assessment: the effects of feedback, subject matter, year level, and gender. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1835823>
- Panadero, E. y Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278. doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186
- Pagès, J. (2004). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 151-168). ICE-Horsori.
- \_\_\_\_\_. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. UAB.
- Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1304-1316. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.004>
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. La Crujía Ediciones.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Ravela, P., Leymoní, J., Viñas, J. y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 41(1), 20-45.
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). *Social Studies Curriculum. The Purposes, Problems, and Possibilities*. Suny Press.
- Ruiz-Primo, M. A. y Brookhart, S. (2018). *Using feedback to improve learning*. Routledge.
- Ruiz-Primo, M. A. y Li, M. (2013). Analyzing teachers' feedback practices in response to students' work in science classrooms. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 163-175. <https://doi.org/10.1080/08957347.2013.793188>
- Ryan, T. y Henderson, M. (2018). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 880-892. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>
- Sadler, D. R. (2009). Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. In G. Joughin (Ed.). *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp. 45-63). Springer.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Steen-Utheim, A. y Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
- Schildkamp, K., Karbautzki, L. y Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.007>
- Schildkamp, K., Rekers-Mombarg, L. y Harms, T. (2012). Student group differences in examination results and utilization for policy and school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 229-255. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652123>
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B. y Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, [101602]. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>

- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. y Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (Eds.). *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). MIDE-UC.
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Sutton, P. y Gill, W. (2010). Engaging feedback: Meaning identity and power. *Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 3-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130410>
- Tan, F. D., Whipp, P. R., Gagné, M. y Van Quaquebeke, N. (2019). Students' perception of teachers' two-way feedback interactions that impact learning. *Social Psychology of Education*, 22(1), 169-187. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9473-7>
- Tunstall, P. y Gsippis, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>
- Torres, J., Strong, Z. y Adesope, O. (2020). Reflection through assessment: A systematic narrative review of teacher feedback and student self-perception. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100814. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100814>
- UNESCO (2020). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas*. OREALC/UNESCO-LLECE.
- Van der Kleij, F. y Adie, L. (2020). Towards effective feedback: An investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(3), 252-270. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1748871>
- Van der Kleij, F., Adie, L. y Cumming, J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
- \_\_\_\_\_. (2016). Using video technology to enable student voice in assessment feedback. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1092-1105. <https://doi.org/10.1111/bjet.12536>
- Van der Kleij, F. y Lipnevich, A. (2020). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 345-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- Vattøy, K. D. y Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 85, 260-268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Winstone, N. y Boud, D. (2019). Exploring cultures of feedback practice: the adoption of learning-focused feedback practices in the UK and Australia. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 411-425. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1532985>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M. y Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L. y Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-33. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>



INVESTIGACIONES

Mujeres en la academia:  
Exploración de una organización generizada  
a partir de una revisión sistemática<sup>1</sup>

Women in the academy:  
Description of a gendered organization  
from a systematic review

Alejandra Andrea Crocco-Valdivia<sup>a, b</sup>  
Caterine Galaz-Valderrama<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Chile, Chile.  
acrocco@u.uchile.cl, cgalazvalderrama@uchile.cl

<sup>b</sup> Universidad de O'Higgins, Chile.

RESUMEN

Aun cuando la indagación respecto al trabajo académico y las dinámicas de género ha crecido últimamente en Latinoamérica, esto ha ocurrido menos, desde una articulación que considere la actividad y práctica de la gestión feminizada en la academia. Partimos la comprensión de la universidad desde el marco del capitalismo académico, pero considerando una perspectiva de género. Mediante una revisión sistemática cualitativa que consideró investigaciones internacionales recientes en materia de trabajo de mujeres académicas y universidad generizada, se exploraron categorías que van desde el enfoque de igualdad hasta aquellos estudios que abordan los efectos del neoliberalismo y el capitalismo académico en las carreras de las mujeres. Una de las principales conclusiones es que el trabajo de cuidados de las académicas -tradicionalmente circunscrito al ámbito privado- se replica en la universidad tanto respecto de sus pares hombres como con estudiantes, principalmente a partir de su inserción predominante en labores de gestión universitaria.

*Palabras clave:* mujeres académicas, universidad, género, trabajo generizado, educación superior.

ABSTRACT

Although research on academic work and gender dynamics has grown lately in Latin America, this has occurred less from an articulation that considers the activity and practice of feminized management within the academy. The understanding of the university begins from the framework of academic capitalism, but considering a gender perspective. Through a qualitative systematic review that considered recent international research on the work of academic women and the gendered university, categories were explored, ranging from the equality approach within university spaces to those studies that address the effects of neoliberalism and academic capitalism in the careers of women. One of the main conclusions is that the care work of women academics -traditionally circumscribed to the private sphere- is replicated in the university both with respect to their male counterparts and with students, especially from their predominant insertion in university management tasks.

*Key words:* Academic Women, University, Gender, Gendered Work, Higher Education.

<sup>1</sup> Esta Investigación contó con financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID. Chile. Beca Doctorado Nacional n° 21191454. Se agradece a la red de Interseccionalidad, Género y prácticas de Resistencia (REDIGER), de la Universidad de Chile.

## 1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

En las últimas décadas, el sistema de Educación Superior ha enfrentado cambios en su forma de organización y de producción académica, tanto a nivel global como local en Latinoamérica (Santos, 2007; Sisto, 2020). Este reordenamiento refiere a la mercantilización de la producción universitaria, que da pie a un nuevo campo de explotación, denominado capitalismo educativo (Santos, 2007). Esto potencia la aparición de una ‘universidad emprendedora’ (Etzkowitz, 2004), la que va adoptando el estatuto propio de las empresas prestadoras de servicios, perdiéndose la noción de la universidad como un espacio-comunidad consagrada a la creación, desarrollo y generación de conocimiento (Sisto, 2007), bajo una lógica competitiva entre universidades por atraer a estudiantes, contar con fondos públicos (Bernasconi, 2015), y generar nuevos ingresos (Guzmán-Valenzuela, 2017).

Entre los abordajes, Slaughter y Rhoades (2004) utilizan el concepto de “Capitalismo Académico”, como una forma de expresión en educación superior del New Public Management (NPM). Plantea un modo renovado de gestionar lo público, que da primacía progresiva a la administración y gestión en la universidad y un modo distinto de organizar el trabajo académico (Blanch, 2014; Sisto, 2012). Se atiende a los desempeños de carácter individual, en los que el sujeto se tiene como único referente (Saldaña, 2008). Ball (2007) dirá que las personas se motivan para producir la ‘calidad’ y se esfuerzan por la ‘excelencia’. Lo anterior, desde una matriz en donde existiría una reproducción neoliberal en las prácticas de la academia, traducidas en una lógica de competencia individualizante y de acumulación, que no promueve y, al contrario, castiga el trabajo colaborativo y el impacto que el quehacer académico tiene respecto de las comunidades que estudia (Mandiola, 2023).

En esta lógica gerencialista de la universidad, el foco está puesto en aumentar resultados en mediciones de indicadores establecidos por los/las diseñadores de la política pública, orientando el quehacer a cumplir estándares que evidencian la tendencia a considerar que sólo cuando se mide, se comprende (Ramos-Zincke, 2018). Una propuesta más esperanzadora es la de Guzmán-Valenzuela (2016), quien indica que aun cuando es difícil contrarrestar la instalación de temas de su interés por parte de grupos poderosos y la promoción de agendas neoliberales, la universidad podría adoptar la forma de una organización que critica y se resiste a dichas prácticas mercantilizadas, como la generación de un tipo de productividad académica relacionada al impacto social con comunidades. Según Aavik (2017), la racionalidad neoliberal en entornos académicos postsocialistas, que enfatiza la productividad científica, hace que la política de igualdad de género centrada en distribución de cuotas para mujeres, la flexibilidad en el trabajo y esfuerzos de los hombres por lograr igualdad, sean algo infructuosas, ya que estas servirían a los intereses de la universidad neoliberal, permitiendo la atomización y la especificación laboral de las mujeres académicas dentro de esta organización.

Aun cuando adherimos a esta comprensión crítica de la universidad, indagar el mundo académico desde únicamente este vector de neoliberalización supone una noción universalista de esta institución y sus procesos. Por ello en este artículo hacemos un giro y miramos a la Universidad desde una perspectiva de género, entendiendo que es y actúa como una organización generizada (Acker, 1990): esto en tanto constructora y expansora de un sistema sexo/género que además de regular lo que ocurre en cada organización,

también colabora en la construcción/mantenimiento del sistema sexo/género imperante en lo social (Acker, 1990; Connell, 2009). Desde este foco se auscultaron, a través de una revisión sistemática, diversas investigaciones que se plantean en este campo.

Hay estudios que evidencian una distribución desigual tanto en los cargos ocupados como en la cantidad de publicaciones e investigaciones académicas. Según UNESCO (2019, como se citó en UNESCO, 2021) globalmente solo el 30% de quienes investigan en las universidades son académicas y la elevada proporción de mujeres en la educación superior no se traduce necesariamente en una mayor presencia en la investigación (UNESCO, 2021).

El informe de la Red INDICES (2018, como se citó en García de Fanelli, 2018), plantea que de las 1.7 millones de personas que conformaban el total del cuerpo docente de las instituciones de educación superior de Iberoamérica en 2016, el 45% eran mujeres. Aun cuando la representación académica femenina ha aumentado, el crecimiento no se ha dado en la misma proporción que el incremento de la representación femenina en la matrícula total de la educación superior en la región, el que era del 55% en el 2016. Adicionalmente, Astiz (2021) menciona que, existe una diferenciación entre el valor otorgado a la producción y al trabajo académico masculino y femenino, en desmedro del trabajo de las académicas mujeres.

Por ello, el objetivo central de este artículo es describir los estudios en esta conjunción entre el quehacer universitario y la reproducción cotidiana del sistema sexo/género al interior de la academia. Esto permitió condensar nuestra exploración en cuatro categorías de estudios: aquellos que analizan las desigualdades de género al interior de la universidad, los que analizan la subjetividad e identidad de mujeres académicas, los que consideran a la universidad como entidad generizada y los específicos en función del capitalismo académico.

Ante estos antecedentes se han configurado variadas propuestas, entre estas destacar el argumento de Connell (1987), quien señala que el concepto de 'género' es relacional y contempla una forma de ordenamiento de la práctica socialmente organizada "en término de, o en relación con, la división reproductiva de personas en varones y mujeres" (p. 140). Aun cuando el género no sea un aspecto explícito en determinados momentos y espacios, su presencia es tácita en el androcentrismo de muchas instituciones en donde no sólo los hombres, sino también las mujeres, son cómplices por medio de su participación habitual y diferenciada en sus comunidades de práctica particulares (Connell, 1995; Rojas, 2015). Mientras tanto, Scott (1990), plantea que la categoría de género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales fundamentadas en las diferencias percibidas entre los sexos y es un modo primario de relaciones significantes de poder, por tanto la transformación o reproducción de las relaciones sociales conciernen en todo momento a cambios en las representaciones del poder. Al respecto, nos parece relevante el interés de la autora por develar la lógica de las relaciones de género y conocer los mecanismos que operan en la subordinación de la actoría de las mujeres académicas. En este sentido, otras autoras (Campbell, 2001; Rojas, 2015) mencionan que la re/producción de prácticas y discursos sexistas constituyen la muestra de la cultura generizada en las organizaciones. La hegemonía de lo masculino hace que sean los hombres quienes se sitúen en espacios y posiciones de poder. Lo anterior es producto del poder simbólico de estrategias persuasivas de la voz y el silencio que apuntan a la invisibilización y desconocimiento de otras perspectivas para entender el mundo, como aquellas de muchas mujeres académicas dentro de las universidades.

## 2. APUNTES METODOLÓGICOS

Este artículo presenta una exploración intensiva de las investigaciones sobre la organización universitaria y su rol como reproductora de esta cultura generizada. Consideramos que es importante visualizar los énfasis y silencios que las investigaciones están desarrollando sobre la temática, y, sobre todo, para ver las tensiones que se levantan en éstas sobre los roles de género naturalizados al interior de la universidad. Se presentan resultados de un estado del arte de bibliografía en torno a investigaciones de los últimos seis años (2015-2020)<sup>2</sup> referidas al trabajo de mujeres académicas en la universidad ya que nos parece importante visibilizar las temáticas tratadas y transitar por diferentes abordajes del trabajo en la academia desde nociones que se alejan de la concepción convencional que lo concibe como una experiencia masculina universal.

La revisión hecha entre junio y septiembre de 2020, abarca producciones respecto a trabajo académico en la Universidad en relación con distintas aristas de género. A partir de diferentes combinaciones, en inglés y castellano, se desarrolló una búsqueda preliminar amplia y enfocada en el fenómeno de interés. Las bases de datos consultadas conciernen a las indexaciones: Redalyc, Latindex, Scielo, Scopus y Web of Science (WOS). Los descriptores de búsqueda utilizados fueron: en inglés “academic work”, “academic women”, “university”, “higher education”, “gender”; y en español “trabajo académico”, “mujeres académicas”, “universidad”, “educación superior” y “género”. La búsqueda se situó en títulos, palabras claves o resumen. Se efectuaron combinaciones de palabras a través de la conjunción “y” (and, en inglés). Se realizó un filtro por revistas de especialidades WOS, como Psicología Educativa, Psicología Social, Trabajo y Relaciones Laborales, Educación e Investigación Educativa, Estudios de la Mujer, Sociología y Ciencias Sociales, Interdisciplinaria.

En una primera selección de documentos se contemplaron 74 artículos que dieran cuenta de estudios de carácter empírico. Al refinar la búsqueda se obtiene un total de 32, bajo los criterios de: 1) presencia de la categoría analítica de género en estudios acerca del trabajo en la academia, 2) estudios cualitativos que abordan experiencias, vivencias, significados, sentidos de académicas, y 3) estudios cuantitativos que refirieron a la materia.

En relación con las características generales de los artículos es posible notar que aquellos que refieren a la igualdad y equidad de género son los más abundantes, mientras que son menos los que refieren a la comprensión de la universidad como organización generizada. Los estudios que se presentarán son principalmente de Europa, Norteamérica, Latinoamérica y algunos de Asia y Oceanía. Respecto a las metodologías utilizadas en las investigaciones, algunas son de carácter cuantitativo, un estudio es mixto y la mayoría utilizan metodologías cualitativas, entre las que destacan entrevistas individuales, grupales, desde enfoque narrativo o discursivo, también autobiografías y auto-etnografías.

---

<sup>2</sup> Inicialmente se consideró 5 años, sin embargo, se agregó el año 2020 al ser un año particular debido al contexto de emergencia por COVID 19.



### 3. RESULTADOS: DESIGUALDADES, SUBJETIVIDAD ACADÉMICA Y LOS AFECTOS EN LA ACADEMIA

Se clasifican los resultados de la búsqueda de acuerdo con los temas que tratan, presentando -inductivamente- cuatro categorías de estudios del trabajo de académicas en la Universidad: i) desde el enfoque de la igualdad relacionadas a las desigualdades y barreras que experimentan las mujeres con sus pares hombres al interior de estas organizaciones; ii) centradas en la subjetividad e identidad y sus implicancias para las mujeres; iii) estudios interesados en la Universidad como organización ya sea considerando la mirada de los cuidados y trabajo emocional o desde la noción de “Universidad generizada”, y los iv) enfocados en el neoliberalismo o capitalismo académico.

#### 3.1. ESTUDIOS DESDE EL ENFOQUE DE LA IGUALDAD

Esta línea de estudios se centra en temáticas tales como el equilibrio/desequilibrio entre las actividades de la academia y las desigualdades de género para las mujeres (Coate y Howson 2014), mostrando que las universidades siguen siendo baluartes del poder y el privilegio masculino (Wright *et al.*, 2017). Adquieren importancia los análisis que señalan las dificultades que presentan las mujeres en su trayectoria y carrera académica y las barreras de acceso a puestos de mayor jerarquía o la metáfora del ‘techo de cristal’ que refiere a cómo las mujeres en comparación con sus pares varones reciben salarios más bajos, tienen peores perspectivas de empleo y más dificultades para avanzar en sus carreras. Esto último suele ser explicado por un modo específico de discriminación que trata de la existencia de una norma tácita social que lleva a que cuando los puestos son escasos sean los hombres quienes los obtengan. Los estudios muestran que las mujeres están en puestos de liderazgo dentro de la universidad y que, con cupos limitados de puestos disponibles, las mujeres tienen una probabilidad de promoción significativamente menor.

Esto es relevante en el caso del acceso a puestos de profesor titular en diferentes universidades (De Paola *et al.*, 2018; Roberto *et al.*, 2020). A partir de estos estudios se visibilizan temas como la menor remuneración percibida o el número menor de mujeres en ciertas disciplinas u ocupando cargos de alta jerarquía y liderazgo. No obstante, aun cuando en estas investigaciones que colocan el centro de su análisis en la igualdad se plantea una crítica a la atribución de características estereotipadas, tanto a académicas como académicos, en algunos apartados homologa el sexo y género al momento de referirse a la distribución salarial.

Asimismo, Gaete (2018) identifica que las barreras que configuran el techo de cristal dentro de las universidades analizadas son la conciliación trabajo-familia y la cultura machista, caracterizada por la presencia de ciertos estereotipos que asignan roles a las mujeres, discriminación para acceder a ciertos cargos, la forma de interacción con pares académicos varones y una sinergia histórica en las dinámicas intra-universitarias que potencia la emergencia del ‘Techo de Cristal’. Aun cuando se reconocen las barreras mencionadas, también se valora positivamente el impacto que las mujeres en cargos de poder poseen ya que como líderes se convierten en relevantes para avanzar en la igualdad de género (Gaete *et al.*, 2019). Podemos plantear una crítica tomando lo que Lavié (2009) llama ‘la gramática masculina del liderazgo’, que refiere a que los cuestionamientos en torno al liderazgo en las organizaciones quedan reducidos a establecer si los hombres y

las mujeres que ocupan estos puestos se comportan de modo distinto, asumiendo que cada género se rige por patrones similares.

También en las investigaciones se visualizan barreras poco evidentes pero que afectan las trayectorias de las mujeres como es la forma de organizar la universidad. Estas diferenciaciones explican la discontinuidad de trayectorias laborales de las académicas, sobre todo al ocuparse de tareas feminizadas al interior (como es la gestión y parte de la docencia de pregrado) y los patrones de poder que se reproducen en cada una de las áreas. Las académicas mujeres están sobrerrepresentadas en tareas administrativas o docentes, cuyo trabajo no es reconocido como de igual valor que la investigación en las universidades (Lutter y Schroder, 2016; Winchester y Browning, 2015) y como consecuencia encontramos una percepción infravalorada que las desanimaba a solicitar una promoción en sus cargos (Cooper, 2019). Edwards (2017) desde una autoetnografía respecto a su experiencia de sexismo, muestra en historias de mujeres que en el inicio de su carrera se les da un trato infantilizado como ser acariciada o ridiculizada, también silenciada y olvidada a diferencia de lo que sucedía con sus pares varones. Si bien sus análisis muestran el sexismo cotidiano al interior de las universidades, notamos que la autora se mantiene esperanzada respecto a las transformaciones que se pueden lograr en las instituciones, a partir de reflexiones en capacitaciones o formación con perspectiva de género. Lo anterior, opera desde la creencia de que la plasticidad neuronal humana puede lograr aumentos en la empatía y la compasión (Singer y Klimecki, 2014, como se citó en Edwards, 2017), desestimando los componentes socio-históricos, políticos y económicos implicados en las trayectorias de las académicas.

A modo de complejizar la visión anterior, Peterson (2015), plantea una alternativa al concepto de techo de cristal al señalar la fórmula: “acantilados de cristal”. Esta metáfora describe que es más probable que las mujeres sean designadas para desempeñar funciones de liderazgo, de manera precaria en situaciones de crisis y circunstancias organizativas problemáticas. Este estudio ilustra que se ha permitido a las mujeres entrar en la gestión académica superior al mismo tiempo que estos puestos disminuyen en estatus, mérito y prestigio y se hacen más difíciles de combinar con una carrera académica exitosa. Por tanto, visualizamos cómo la introducción y ascenso laboral de algunas mujeres dentro de la universidad se puede relacionar con contextos específicos turbulentos o en labores de gestión no deseadas por sus pares académicos, afectándoles en sus trayectorias académicas.

### 3.2. LA SUBJETIVIDAD E IDENTIDAD DE LAS MUJERES ACADÉMICAS

Otro grupo de investigaciones se centran en las consecuencias subjetivas e identitarias que el trabajo en la Universidad tiene para las académicas. El núcleo de interés y abordaje está en la construcción de identidad o subjetividad en relación a su condición de trabajadoras, en implicancias subjetivas como pueden ser el autocastigo, el agobio por el tiempo que no alcanza y también en los roles generizados que se configuran en el trabajo en la academia.

La investigación de Montero-Hernández *et al.* (2019) es decisora al señalar el constante desajuste entre un rol real y uno ideal y que la autopercepción castigadora sería la consecuencia de la variedad de roles en una sociedad que tienden a localizar el papel de las mujeres como eternas cuidadoras y un contexto laboral definido por una estructura organizativa y una cultura dominada por hombres. Angervall *et al.* (2015) configura a las mujeres académicas en un estado de ‘tránsito’ ya que no contaban con un proyecto de investigación vigente ni de fondos externos para investigar. Sus relatos configuran una

construcción subjetiva que gira en torno a la docencia, respecto a la cual señalan sentimientos de atrapamiento ya que aun cuando estos espacios operan desde una lógica más solidaria y menos competitiva, en paralelo, les quita tiempo, energía y les impide avanzar en otras áreas más valoradas como la investigación. Gamboa y Pérez (2017) indican que el tiempo y sus inscripciones subjetivas son un elemento central que determinan el tipo de relación que las académicas entablan en torno al trabajo y hogar, en las que el género juega un papel decisivo: el tipo de relación que se construye con el tiempo y la posible tensión asociada refiere a la imposición de representaciones sociales que aluden a la creencia y naturalización de una división del trabajo entre mujeres y varones debido a la diferencia sexual que se encuentra de trasfondo y a la competitividad entre pares académicos.

Martínez-Labrín (2015) indaga en las metáforas que utilizan académicas pertenecientes a universidades chilenas para connotar sus experiencias como mujeres dentro de la academia y la integración de los mundos público y privado. Como parte de la construcción subjetiva, indican que cuando las académicas ya han ingresado a la carrera como trabajadoras, éstas se autoperceben como excepcionales, en tanto han llegado por medio de su esfuerzo y trabajo personal a territorios ajenos, sin desestimar el rol de la suerte, siendo la aparición de las figuras mentoras (otras mujeres), parte de esta última arista. Relevamos la necesidad del establecimiento de relaciones de colaboración entre académicas, en donde puedan contar con ciertos referentes que permitan resistir a la lógica androcéntrica de la universidad la que posibilita la aparición de nociones de no pertenencia al espacio laboral.

Mientras tanto, aparecen estudios que se enfocan en las actividades de gestión o servicios que realizan las académicas. El estudio de Blithe & Elliott (2019) indaga en tres factores estresantes y habituales en dicho contexto: la hostilidad en el lugar de trabajo, las microagresiones y la vida laboral conflictiva. La autora plantea que las 'mujeres blancas y de color' están sobrerrepresentadas en los principales puestos de servicio en la universidad (asesoras de licenciatura, directora de departamento, coordinadora de programa) enfrentándose a una mayor penalización que los hombres en puestos similares cuando se trata de frenar su progreso hacia la promoción a profesor titular. Visibiliza, además, cómo las mujeres académicas de color corren un riesgo especial de exceso de trabajo en este tipo de actividades y participación desproporcionada en los 'comités de diversidad'. Nos parece preciso atender a que, por una parte, hay un intento de sentar un punto de encuentro entre dos tipos de mujeres y por otro, dar cuenta de una diferencia importante en la participación extrema en tareas de gestión y las consecuencias laborales que tendría para un grupo de ellas. Sin embargo, no se profundiza en esto último, ni contempla un análisis que intersecte como operan las matrices del patriarcado y el racismo al interior de las universidades.

Considerando los estudios presentados, notamos que estos asumen la mirada de género respecto de la identidad/subjetividad de las mujeres académicas y abordan la construcción de sí mismas como académicas, que siendo positiva o negativa, se sitúa desde explicaciones y consecuencias a nivel más individual/personal y menos colectivo sin considerar, del todo, las desigualdades estructurales múltiples en que se ubican sus experiencias.

### 3.3. TRABAJOS DE CUIDADO Y TRABAJO AFECTIVO EN LA ACADEMIA

Otros estudios analizan cómo la universidad reproduce el trabajo de cuidados. Así, el rol histórico que se les ha asignado a las mujeres en torno a estos, no sólo se ejerce en el hogar o fuera de la academia, sino que varias de las actividades corresponden a tareas

que las llevan a reproducir ese rol, pero ahora con otros/as agentes que en lugar de ser familiares son estudiantes en el contexto de docencia o pares en cuyas relaciones se visualizan prácticas que podrían considerarse ‘maternales’. La universidad promueve que las mujeres estén más presentes en tareas de gestión y de docencia las que, además de tener menor reconocimiento, reproducen estereotipos o ideales por cumplir que se entienden naturalmente femeninos. Es así que la docencia se presenta como una tarea “feminizada” que demanda atender a los/as estudiantes más allá del ámbito académico. A estas labores se les connota como “tareas de limpieza” y tienen implicancia en las trayectorias laborales de las mujeres académicas. Como detallaremos a continuación, también están presentes estudios que centran la atención en aspectos emocionales y afectivos que constituyen el trabajo de las académicas, junto con estrategias que ayudan a enfrentar ese malestar.

### *3.3.1. Transversalidad del trabajo de cuidados*

Toffoletti y Starr (2016) examinan cómo los discursos acerca del trabajo y la vida privada son apropiados y utilizados por las académicas. La relación entre estas dos áreas se construye desde la gestión personal, como ideal imposible y perjudicial para sus carreras y como un trabajo desmedido. Se naturalizan las suposiciones relativas a que es posible lograr un equilibrio entre vida laboral y personal, que constituye subjetividades en las que las académicas se perciben como agentes individuales y gestoras del logro de dicho equilibrio. Cualquier fracaso se explica en su incapacidad personal para gestionarlo y no como una implicancia del orden sociocultural que constituye la relación trabajo/hogar. A nuestro juicio, este estudio evidencia el carácter individual que adquiere la responsabilidad de gestionar la vida cotidiana como si ésta fuese homogénea para los/as agentes de la universidad y, además, el tono individualista que adquiere la vivencia de los fracasos en este entorno.

Ashencaen y Shiell (2019) sostienen que las participantes del estudio perciben que se las canaliza hacia funciones docentes y administrativas generizadas, las que se valoran como vías de progresión menos ventajosas que aquellas de investigación masculinizadas. Aparece un interesante hallazgo en relación a que la tarea “maternal” de cuidados de estudiantes o de otros/as compañeros/as se les asigna sobre todo a académicas, así como las funciones de enseñanza de primeras generaciones consideradas por las autoras como labores de “limpieza” porque son menos valoradas por el resto de profesionales. Se puntualiza que el inicio de la carrera docente es un momento clave en donde la académica novata en su pretensión de conseguir un lugar permanente en la enseñanza superior, asume tareas de “limpieza” como la enseñanza (Grove, 2013, como se citó en Ashencaen y Shiell, 2019), y puede mantenerse ahí y, con el tiempo construir una carrera menos valorada de la que es difícil escapar. El cuidado puede tener consecuencias en el desequilibrado en el avance de las mujeres dentro del sistema de titularidad (Cardozo, 2016). Como plantea Moreau y Robertson (2019), el trabajo de cuidados, no solo implica la responsabilidad en torno a niños/niñas y adolescentes, sino que la responsabilidad de ser cuidadoras en el mundo académico está configurada por diversas identidades que requieren mayor visibilidad.

Presentados los anteriores estudios, cabe señalar que los roles de liderazgo considerados como prometedores finalmente limitan y dificultan el avance en la carrera académica. Similar situación sucede con el estereotipo de la función maternal, ya que las tareas que se consideran feminizadas se relacionan con asuntos concernientes a los/as estudiantes como

la docencia, administración de programas y asesorías personalizadas, y acompañamiento. Se asume que en las labores relacionales y de contacto con otros/as dentro de la universidad, son ellas las llamadas a asumir roles de contención y cuidado emocional.

### 3.3.2. Trabajo relacional y afectivo

En el estudio de Taylor *et al.* (2020) se identifican tres grandes temas que ocurren en la relación género/academia: poder y género, lugar y espacio y cinismo. El primer tema refiere a cómo las reglas de prácticas discursivas afectivas forman parte del discurso que sostiene ciertas jerarquías, en donde las agendas de los hombres se priorizan y prevalecen, mientras que para las mujeres académicas el deseo de ser escuchadas se niega, se frustra o se margina. El segundo relato, apunta a los espacios de encuentro que contienen afectos y que constituyen los roles generizados; donde el espacio se entiende como algo ‘vívido’ y se ve mediante el lente de factores externos, como la política organizativa, la seguridad laboral y las normas culturales pero como reflejo de sí mismos/as como académicos/as, de su identidad, su valor o respeto y del control que se posee. El “cinismo” muestra un modo de protegerse a sí mismas de la colonización subjetiva para evitar el impacto psicológico resultante. Puede ser una defensa para preservar la dignidad y la integridad cuando otras vías de acción no están disponibles.

Ivancheva *et al.* (2019) tratan el tema de las prácticas de cuidados y lo vinculan con la precariedad académica, advirtiendo una feminización en una academia que es altamente individualista y codiciosa en términos de tiempo. Este mercado de trabajo se construye a expensas de la precariedad de la vida profesional y afectiva de quienes no pueden asumir un compromiso a tiempo completo, que principalmente son mujeres. El estudio muestra que las académicas que adoptan posturas flexibles de trabajo parcial/temporal, para cuidar en sus vidas personales a otras/os, están en desventaja cuando retoman el mismo trabajo que han dejado.

### 3.3.3. Estudios que conciben a la Universidad como una organización generizada

Tres son las investigaciones que comprenden a las organizaciones generizadas en el centro de su análisis, lo que implica saber que la perspectiva de género no es algo que “se agrega” a lo organizacional, sino que se busca problematizar cómo las organizaciones son, estructuralmente, entidades que funcionan desde una matriz generizada y heteronormada. Cerva (2017) analiza el devenir de los estudios de género en el marco de los desafíos que enfrentan las instituciones educativas en su participación en la producción de conocimientos. Se pone de relieve la importancia de producir acciones institucionales sobre las propias dinámicas que reproducen las relaciones de poder dentro de los espacios educativos.

Otros dos estudios responden a esta visión más estructural de considerar a la universidad como matriz generizada: en primer lugar, la investigación de Ríos *et al.* (2017) indica cómo la organización contemporánea del trabajo académico conlleva prácticas de género binarias que se reconstruyen, en el contexto de transformaciones históricas de las universidades chilenas, como el paso de la desregulación de la oferta hasta el actual énfasis de exigencias que recaen en académicas/os, en relación a la responsabilización individual, como principio estructurante de la trayectoria académica que debe autorregularse, bajo la lógica de competencia entre pares y reinención para ser capaces de emprender. Se asevera

que las formas vigentes de su organización refuerzan desventajas específicas, como la falta de reconocimiento o la distribución desigual de mujeres dentro de las posibles prácticas que experimentan las académicas, las que son de larga data dentro la universidad. Cuando las mujeres cruzan situaciones de embarazo aparece el sexo biológico explícitamente como algo desventajoso para algunas y ventajoso para otros (Ríos *et al.*, 2017). Otra investigación (Mandiola *et al.*, 2019) lleva a cabo un análisis de las prácticas generizadas que configuran la academia chilena desde un enfoque performativo, discursivo y organizacional. La perspectiva performativa del género, de Butler, aplicada en el terreno universitario y en la indagación respecto a las prácticas académicas, se considera relevante para la labor de develar la forma en que este se reproduce como norma, y también a los modos diversos en que es subvertido mediante prácticas que rompen con nociones binarias y dicotómicas.

Se analizan discursivamente entrevistas a académicxs<sup>3</sup>, instalando la metáfora de la ‘cassata’<sup>4</sup> de las prácticas académicas generizadas (investigación, docencia y extensión, serían las tres partes de esta cassata). Los resultados dan cuenta de las lógicas sociales y políticas que generan una estratificación generizada y generizante de las organizaciones académicas: la investigación masculinizada y la docencia feminizada conforman puntos nodales, mientras la extensión polimorfa opera desde su ambigüedad. Finalmente, la gestión es consignada como una tarea articuladora dentro de las demás áreas que comprende el trabajo académico y que, una vez develada su manera de operar, podría mostrar relaciones de poder al interior de la academia.

A partir de los puntos mencionados diremos que en la universidad hay espacios propicios que construyen, mediante sus prácticas o discursos, funciones relacionadas a los cuidados, como lo es la docencia. Los cuidados, que tradicionalmente pudiese pensarse que se encuentran circunscritos al mundo privado, están en un continuo que opera en diferentes momentos y espacios en los que se desenvuelven las académicas y que implica una gestión individual de la vida cotidiana. Lo anterior se traduce en un costo para la valorada productividad científica, en los términos que la conocemos actualmente, lo que demora la consolidación en la carrera académica o, en definitiva, la trunca. Al intentar entender el trabajo de las académicas en la universidad, notando que el género no solo responde a vivencias personales si no que, más bien, remite a un proceso de construcción en una organización no neutra como la universidad, es posible contar con elementos que aporten a la construcción de una forma distinta de la universidad, por parte de sus agentes.

#### 3.4. ESTUDIOS ENFOCADOS DESDE EL NEOLIBERALISMO Y/O CAPITALISMO ACADÉMICO: EN TRANSITO HACIA INCORPORAR EL ENFOQUE DE GÉNERO

Encontramos estudios sobre la relación entre mercantilización y universidad pero que tratan el trabajo académico en términos generales sin una mirada de género. Estos, se centran en la reorganización de las identidades académicas, pero sin un reconocimiento explícito de la falta de perspectiva de género para otorgar mayor complejidad analítica al operar en las universidades. Fardella-Cisternas *et al.* (2017), a partir de un estudio documental, exploran

<sup>3</sup> La utilización de la x la proponen lxs investigadorxs.

<sup>4</sup> La metáfora de la cassata se usa para presentar los tres parámetros principales del desempeño académico en la Universidad, la cassata es el helado/gelato/sorbete de tres sabores, que no gustan por igual a EN quienes la disfrutan: el sabor chocolate representa la investigación, el rosado la docencia y la extensión o vinculación con el medio el sabor vainilla.



las consecuencias de la mercantilización, concretizada en la instalación de dispositivos de gestión que cuantifican, organizan y monitorean el trabajo académico en educación superior. Se señala que los dispositivos de gestión del trabajo académico performan esta labor mediante acciones como priorizar algunas tareas por sobre otras y de un individuo a otro, mediante criterios no tratados ni consensuados por la comunidad profesional; objetivar procesos laborales y asumir consensos en torno a ello, desconociendo disputas y desacuerdos. Se deja fuera el contexto e instala relaciones laborales individualizadas y competitivas.

Guzmán-Valenzuela y Martínez (2016) analizan los modos en que los/as académicos/as, en general, construyen su identidad en una universidad compleja en donde se produce un interjuego entre los y las académicos/as como agentes, y las estructuras macro en la que están circunscritos. Si bien hay una valoración positiva de la docencia e investigación se hace una diferenciación respecto al menor *status* y prestigio que la primera reporta. Aun cuando las tareas de gestión se consideran necesarias, se definen como una función de naturaleza no académica. Algunas entrevistadas construyen dichas actividades como espacios que dan una nueva perspectiva a la universidad; mientras que para otros/as son tareas que consumen tiempo, demandan responsabilidad y una capacidad de organización adicional. Tener a la investigación como una actividad incipiente se explica por el tiempo que se dedica a la docencia y la gestión.

También hay estudios que, adoptando una perspectiva de género, se han interesado más en las implicancias del neoliberalismo, del NPM, rendición de cuentas y capitalismo académico. La universidad toma características propias de una lógica de 'organización mercantil', que busca incrementar resultados de indicadores establecidos por los/las diseñadores de la Política Educativa. Lo mencionado, orienta el quehacer universitario al cumplimiento de ciertos estándares que son de carácter individual y promotores de la competencia, en este caso entre académicos/as. Lo cual es especialmente difícil para las académicas feministas (Acker y Wagner, 2019). Estas investigaciones articulan el análisis de género con otras aristas como la precarización laboral, la mercantilización del proceso y producto del trabajo y relaciones de poder involucradas. O'Keefe y Courtois (2019), indagan en la precariedad de docentes que no están contratados/as y en cómo el trabajo invisible y el 'trabajo sucio' es realizado por mujeres que tienen una situación contractual precaria. Para Gill y Donaghue (2016), la desigualdad de género está situada al interior de una matriz económica de la universidad neoliberal, incluyendo la precariedad laboral, el exceso de trabajo y el aumento de la vigilancia sobre sus prácticas. Se argumenta que las universidades son espacios tóxicos de trabajo caracterizados por tasas crecientes de estrés, angustia y enfermedades físicas y mentales entre quienes trabajan y estudian en ellas.

Gaus (2019) realiza una aproximación desde una visión biopolítica respecto de las afectaciones corporales de académicas en relación con el NPM y la rendición de cuentas. Plantea que dentro de la universidad se promueve la conformación de cuerpos dóciles para la producción de trabajo mediante procesos de subyugación, reflejado y disfrazado en los mecanismos reguladores de la cultura de la auditoría. La autora plantea que la politización del cuerpo de mujeres académicas se perpetúa en la evaluación de las productividades de ellas sobre la base de la investigación y las tasas de publicación en revistas internacionales revisadas por pares. De este modo, para normalizar esta situación, se aplica una nueva forma de regular el cuerpo de las mujeres académicas transformándolo en dócil para su control en aquellas tareas que son funcionales al modelo. Los mecanismos de sanción y



recompensa (mecanismos de disciplinamiento) están cargados de poder masculino para controlar y dirigir a las mujeres académicas, buscando que se conviertan en organismos de cumplimiento.

Por su parte, Sanhueza *et al.* (2020) analizan las narrativas de académicas respecto de las desventajas que enfrentan. El estudio constata la presencia de estructuras y simbolismos androcéntricos, como la maternización de las prácticas docentes y la suposición de que lo esperable es un contexto académico libre de conflictos, a cuyo manejo contribuyen las académicas desde su feminidad. Esto reproduce las relaciones tradicionales y estereotipos de género. Se visualizan fronteras simbólicas de género en un espacio laboral generizado y mercantilizado, que desvaloriza los aportes de las mujeres y promueve una concepción hegemónica masculina del éxito y de la productividad.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión sistemática da cuenta de cómo las prácticas dentro de la universidad mantienen o reproducen ciertas distinciones generizadas. No obstante, podemos encontrar que en dichas investigaciones, existe una diferenciación: aquellas que abordan el trabajo de mujeres académicas en la universidad contemplando la categoría de género en su análisis y/o una perspectiva feminista, mientras otras que enfocadas en las mujeres, no contemplan dicho marco, lo que no asegura que todos los estudios que nombran a las mujeres en la academia estén operando con una mirada de transformación de la universidad actual. Es decir, que cuando se analiza el sistema universitario incluso desde perspectivas críticas -como aquellas que entienden la subordinación de las mujeres como el resultado de la dificultad para alcanzar formas valoradas de subjetividad en una universidad impregnada de discursos masculinos procedentes de la NPM- muchas veces el género es una variable más a considerar, sin tener en cuenta cómo la institución “en sí misma” va performando una matriz generizada ni visualizando las relaciones de poder que se producen, tal como lo plantea Scott (1990). Asimismo, la aproximación desde una perspectiva de género, no es unívoca. Algunos estudios señalan diferencias de oportunidades entre los hombres y mujeres, las interrelaciones existentes y los papeles que socialmente se les asignan, mientras que otros asocian la mirada de género exclusivamente referido al sexismo presente en la universidad.

Por otro lado, es posible efectuar una comparación entre aquellas investigaciones que tienen en cuenta la arista de género y su construcción e implicancias personales/individuales, desde un punto de vista más subjetivista que no profundiza en aspectos socioculturales, políticos y económicos que son las que más profusamente se han desarrollado; mientras que aquellos estudios que articulan la subjetividad con aspectos más estructurales son los menos.

Existen algunos estudios que se centran en la noción de ‘organización generizada’ que indica que las entidades son estructuralmente creadas desde una matriz generizada y heteronormada, que se produce, reproduce o se transgrede. Al respecto son escasos los estudios que se localizan en la universidad bajo dicho entendimiento. Creemos que falta profundizar esta visión que intenta articular tanto un análisis estructural como interpersonal para visualizar cómo una institución que se mueve en una matriz patriarcal organiza sus formas de trabajo y los roles al interior, afectando las subjetividades y las posibilidades

de las trayectorias de las mujeres académicas. Además, deriva de esta revisión que las políticas neoliberales en las universidades contemporáneas se entrelazan de modo distinto en los cuerpos de los/as agentes, los espacios que circulan y las actividades que realizan, en este caso de las mujeres académicas.

Notamos algunas aproximaciones que intentan comprender las vivencias de las académicas, vinculando un análisis desde el género con aquel que conecta a la universidad contemporánea con el neoliberalismo y las lógicas que de éste derivan, como la competencia, el individualismo, la mercantilización del conocimiento que, también, engloban los procesos de rendición de cuentas. En ese sentido, se requiere profundizar en estudios sobre dichos procesos en el espacio universitario latinoamericano, especialmente aquellos más sofisticados como los que se instalan desde la gestión, porque evidencian prácticas generizadas.

La evidencia encontrada muestra que hay ciertos dispositivos en la universidad que, con todo su entramado y complejidad podrían condensar varias consecuencias negativas para las académicas. Lo anterior, se traduce en el exceso de tareas gestión, la sobrecarga por el cumplimiento de indicadores, en conjunto con las tareas de cuidado desplegadas al interior y la preocupación de que la universidad asegure ciertos estándares institucionales que le dan soporte. Habría actividades altamente feminizadas y que de acuerdo con la metáfora de ‘la cassata’ de Mandiola *et al.* (2019), la docencia se feminiza en aquellas tareas que están ligadas al cuidado de los/as demás. Así, por un lado, encontramos la presión directa a las académicas que tienen tareas de gestión dentro de sus actividades en la universidad y otras indirectas circunscritas a ciertas actividades de cuidado que se les solicita, como contención y apoyo afectivo (Ashencaen y Shiell, 2019).

De este modo, se difumina la distinción entre trabajo de cuidado y asalariado desde la división mundo privado y público ya que, al parecer, la doble jornada también se hace en el marco del trabajo asalariado de las mujeres académicas en la universidad. Creemos que al estudiar el trabajo de académicas en la universidad contemporánea, principalmente latinoamericana, se debe partir de la premisa de que es una institución generizada: la práctica de organizar no es neutra en términos de género ya que las organizaciones mantienen diferencias generizadas respecto al poder, el control sobre sus objetivos y recursos (Acker, 1990; Connell, 2009). Siguiendo a Harding (1993), consideramos que las realidades, relaciones e identidades que construimos y habitamos son parte de una vida social generizada ya que “prácticamente en todas las culturas las diferencias de género constituyen una forma clave para que los seres humanos se identifiquen como personas, para organizar las relaciones sociales y simbolizar acontecimientos y procesos naturales y sociales significativos” (p. 18).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aavik, K. (2017). Doing Neoliberalism on Campus: The Vulnerability of Gender Equality Mechanisms in Estonian Academia. *Gender a Výzkum / Gender and Research*, 18(1), 130–153. <http://dx.doi.org/10.13060/25706578.2017.18.1.353>
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1177%2F089124390004002002>
- Acker, S. y Wagner, A. (2019). Feminist scholars working around the neoliberal university. *Gender and Education*, 31(1), 62-81. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1296117>

- Angervall, P., Beach, D. y Gustafsson, J. (2015) The unacknowledged value of female academic labour power for male research careers. *Higher Education Research and Development*, 34(5), 815–827. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1011092>
- Ashencaen, S. y Shiel, C. (2019). “Playing Mother”: Channeled Careers and the Construction of Gender in Academia. *SAGE Open*. 9(3), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244019876285>
- Astiz, M. (2021). Política de género en la educación superior latinoamericana. Los desafíos que enfrentan las profesoras. *Middle Atlantic Review of Latin American Studies*, 5(1), 97-107. <http://doi.org/10.23870/marlas.337>
- Ball, S. (2007). Leadership of academics in research. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(4), 449-477. <https://doi.org/10.1177/1741143207081058>
- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC.
- Blanch, J. (2014). Calidad de vida laboral en hospitales y universidades mercantilizados. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 40-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77830184006>
- Blithe, S. & Elliott, M. (2019). Gender inequality in the academy: microaggressions, work-life conflict, and academic rank. *Journal of Gender Studies*, 29(7), 751-764. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1657004>
- Campbell, K. (2001). The rhetoric of women’s liberation: An oxymoron. En C. Morris III y S. Browne (Eds.). *Readings on the Rhetoric of Social Protest* (pp.198-211). Strata Publishing.
- Cardozo, K. (2016). Academic Labor: Who Cares? *Critical Sociology*, 43(3), 405–428. <https://doi.org/10.1177/0896920516641733>
- Cerva, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, (8), 20-38. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2017.48399>
- Coate, K. y Howson, C. (2014). Indicators of esteem: gender and prestige in academic work. *British Journal of Sociology of Education*, 37(4), 567–585. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.955082>
- Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the person, and sexual politics*. Stanford University Press.
- \_\_\_\_\_. (1995). La organización social de la masculinidad. En: T. Valdés y J. Olavarría (Ed.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. (p. 31-48). Ediciones de las Mujeres.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Gender: In world perspective*. Polity.
- Cooper, O. (2019). Where and what are the barriers to progression for female students and academics in UK Higher Education? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 23(2-3), 93-100. <https://doi.org/10.1080/13603108.2018.1544176>
- De Paola, M., Ponzo, M. y Scoppa, V. (2018). Are men given priority for top jobs? Investigating the glass ceiling in Italian academia, *Journal of Human Capital*, 12(3), 475-503. <https://doi.org/10.1086/698133>
- Edwards, J. (2017). Narrating experiences of sexism in higher education: a critical feminist autoethnography to make meaning of the past, challenge the status quo and consider the future. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(7), 621–634. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1286405>
- Etzkowitz, H. (2004). The evolution of the entrepreneurial university. *International Journal of technology and globalisation*, 1(1), 64-77.
- Fardella-Cisternas, C., Sisto, V. y Jiménez, F. (2017). La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34(3), 435-448. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752017000300011>
- Gaete, R. (2018). Acceso de las mujeres a los cargos directivos: universidades con techo de cristal. *Revista CS*, (24), 67-90. <https://doi.org/10.18046/recs.i24.2431>
- Gaete, R., Álvarez, J., Ramírez, M. (2019). Reflexiones y experiencias de profesoras-investigadoras mexicanas sobre el techo de cristal. *Calidad en la educación*, (50), 457-491. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.494>

- Gamboa, F. y Pérez, A. (2017). Tiempo de academia y el poder ‘poder’ de las mujeres en el desafío familia-trabajo. Las académicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(45), 241-268. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88450033010>
- García de Fanelli, A. (2018). *Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES*. Red Iberoamericana de indicadores de Educación Superior.
- Gaus, N. (2019). Regulating and manipulating the corporeal functions of women academics through political rationality: Women academics’ perceptions. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(4), 698-718. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2018-0238>
- Gill, R. y Donaghue, N. (2016). Resilience, Apps and Reluctant Individualism: Technologies of Self in the Neoliberal Academy. *Women’s Studies International Forum*, 54, 91–99. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.016>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2016). Unfolding the meaning of public(s) in universities: toward the transformative university. *Higher Education*, 71, 667–679. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9929-z>
- \_\_\_\_\_. (2017). Tendencias globales en Educación Superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, (50), 15-32.
- Guzmán-Valenzuela, C. y Martínez, M. (2016). Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 191-206. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400010>
- Harding, S. (1993). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.
- Ivancheva, M., Lynch, K. y Keating, K. (2019). Precarity, Gender and Care in the Neoliberal Academy. *Gender, Work and Organization*, 26(4), 448–462. <https://doi.org/10.1111/gwao.12350>
- Lavié, J. (2009). El liderazgo a debate: Nuevas perspectivas sobre un viejo conocido. En M. Sánchez (Ed.) *Mujeres dirigentes en la Universidad: Las texturas del liderazgo*. (pp. 59-79). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Lutter, M. y Schroder, M. (2016). Who becomes a tenured professor, and why? Panel data evidence from German sociology, 1980–2013. *Research Policy*, 45(5), 999–1013. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2016.01.019>
- Mandiola, M., Ríos, N. y Varas, A. (2019). “Hay un tema que no hemos conversado” La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.10>
- Mandiola, M. (2023). Seminario: Equidad de género en la investigación educacional[seminario Web]. Institutos de Estudios Avanzados en Educación. [https://www.youtube.com/watch?v=XarGFsoCqCY&ab\\_channel=IEUchile](https://www.youtube.com/watch?v=XarGFsoCqCY&ab_channel=IEUchile)
- Martínez-Labrin, S. (2015). Género, subjetividad y trabajo académico. *Integración Académica en Psicología*, 3(8), 47-53.
- Montero-Hernandez, V., Arines, E. y García, M. (2019). Self-castigated Perception and Distress among Female Academics in a Mexican Public State University. *The Review of Higher Education*, 42(5), 425-456. [doi:10.1353/rhe.2019.0058](https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0058)
- Moreau, M. y Robertson, M. (2019). ‘You Scratch My Back and I’ll Scratch Yours’? Support to Academics Who Are Carers in Higher Education. *Social Sciences*, 8(6), 1-12. <https://doi.org/10.3390/socsci8060164>
- O’Keefe, T. y Courtois, A. (2019). ‘Not one of the family’: Gender and precarious work in the neoliberal university. *Gender, Work and Organization*, 26(4), 463- 479. <https://doi.org/10.1111/gwao.12346>
- Peterson, H. (2015). Is managing academics “women’s work”? Exploring the glass cliff in higher education management. *Educational Management Administration y Leadership*, 44(1), 112–127. <https://doi.org/10.1177/1741143214563897>

- Ramos-Zincke, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta de Moebio*, (61), 41-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>
- 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. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1041>
- Roberto, F., Rey, A., Maglio, R. y Agliata, F. (2020). “The academic “glass-ceiling”: investigating the increase of female academicians in Italy. *International Journal of Organizational Analysis*, 28(5), 1031-1054. <https://doi.org/10.1108/IJOA-06-2019-1779>
- Rojas, C. (2015). El andamiaje retórico de género: una deliberación sobre la cultura generizada de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 18(132), 125-161. <https://doi.org/10.15178/va.2015.132.125-161>
- Saldaña, A. (2008). La sociedad enferma de gestión. Ideología gestonaria, poder managerial y hostigamiento social. *Revista de Investigación Educativa*, (7), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038432>
- Sanhueza, L., Fernández, C. y Montero, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 19(55), 187-202.
- Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Cides-Umsa, Asdi y Plural Editores.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang & M. Nash (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-56). Barcelona: Institució Alfons el Magnànim.
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y La Trivialización de la Universidad. *Nómadas*, (27), 8-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116595002>
- \_\_\_\_\_. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psyche*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psyche.21.2.542>
- \_\_\_\_\_. (2020). Desbordadas/os: Rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(7), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4907>
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Taylor, C., Gannon, S., Adams, G., Donaghue, H., Hannam-Swain, S., Harris-Evans, J., Healy, J. y Moore, P. (2020). Grim tales: Meetings, matterings and moments of silencing and frustration in everyday academic life. *International Journal of Educational Research*, 99, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101513>
- Toffoletti, K. y Starr, K. (2016). Women academics and work-life balance: Gendered discourses of work and care. *Gender, Work y Organization*, 23(5), 489-504. <https://doi.org/10.1111/gwao.12133>
- UNESCO (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?*
- Wright, H., Cooper, L. y Luff, P. (2017). Women’s ways of working: circumventing the masculine structures operating within and upon the university. *Women’s Studies International Forum*, 61, 123-131. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2016.11.006>
- Winchester, H. y Browning, L. (2015). Gender equality in academia: A critical reflection. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 269-281. <https://doi.org/10.1080/1360080x.2015.1034427>

# ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

VOLUMEN XLVIX, Nº 2, 2023

## **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](mailto:eped@uach.cl)

Fono Revista: 56 63 2221262

Universidad Austral de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Valdivia

**Región de los Ríos  
Chile**

## **Basic Information**

**ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** is an inter-transdisciplinary scientific journal in Educational Sciences which takes research papers and reviews in the epistemological field, educational management, educational policies, specific and general didactics, educational psychology and sociology.

**ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** has been published since 1976 by the Philosophy and Humanities Faculty from Universidad Austral de Chile.

The journal only accepts unreleased papers which have not been sent to any other journal for publication. Two issues are published every year in July and December; also a special issue is released every year.

## **Indexation**

The articles published in **ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** are indexed according to:

- Academic One File
- CLASE
- Dialnet
- Directory of Open Access Scholarly Journals in Education
- DOAJ
- EBSCO
- Educator's Reference Complete
- Equipu
- Google Académico
- Latindex (Directorio y Catálogo)
- Informe (revistas en español)
- Infotrac Custom
- International bibliography of book reviews: IBR
- International bibliography of periodical literature: IBZ
- Revistas Científicas de América Latina y el Caribe - Redalyc
- Revistas Electrónicas UACH
- Scientific Electronic Library Online - Scielo
- Scopus

## **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. Elkaim (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 Tejeda Cerda. Universidad Austral de Chile  
Sergio Toro Arévalo. Universidad de Santiago de Chile.  
Paulina Larrosa López. Universidad Austral de Chile.  
Claudia Quintana Figueroa. Universidad Austral de Chile.  
Susan Sanhueza Henríquez. Universidad de Chile.  
Paulo Carlos Lopez-Lopez. Universidade de Santiago de Compostela.  
Angel Torres Toukoumidis. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.  
José Juncosa Blasco. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

## **Comité Científico**

Alberto Moreno Doña. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile  
Alfredo Pena-Vega. École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Francia.  
Ana Teresa Molina Álvarez. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.  
Antonio Elizalde Hevia. Universidad Bolivariana. Chile.  
Carlos Calvo Muñoz. Universidad de La Serena. Chile.  
Carmen Trigueros Cervantes. Universidad de Granada. España.  
Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile.  
Enrique Rivera García. Universidad de Granada. España.  
Ernesto Edelberto Hernández. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.  
Javier Valenciano Valcárcel. Universidad de Castilla La Mancha. España.  
José Devís Devís. Universidad de Valencia. España.  
José Joaquín Brunner. Universidad Diego Portales. Chile.  
Juan Carlos Miranda Castillo. Universidad Austral de Chile. Chile.  
Juan Eduardo García Huidobro. Universidad Alberto Hurtado. Chile.  
Juan Mari Lois. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.  
Luis Flores González. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.  
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Universidad del Cauca. Colombia.  
Manfred Max-Neef. Universidad Austral de Chile. Chile.  
Manuel Sergio Viera e Cunha. Instituto Piaget Lisboa. Portugal.  
Marcelo Arnold Cathalifaud. Universidad de Chile. Chile.  
Morena Cuconato. Università di Bologna. Italia  
Nolfa Ibáñez Salgado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.  
Sebastián Donoso Díaz. Universidad de Talca. Chile.  
Silvia López de Maturana Luna. Universidad de La Serena. Chile.  
Sonia Osses Bustingorry. Universidad de La Frontera. Chile.  
Walter Molina Chávez. Universidad de Magallanes. Chile.



## **Secretário**

Carolina Schick Carrillo

### **Revisão das traduções**

Vera Lucia Gonçalves

## **Gestor de tecnologías de informação**

Italo Costa Roldán

## **Produção editorial**

- **Gestão, Disseminação e Revisão**

Pedro Ignacio Tapia León

Oficina de Publicações

Universidad Austral de Chile

## **Instruções aos autores**

### **Apresentação formal dos originais**

**No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:**

- Os originais, digitados em processador de texto Word for Windows, em fonte Times New Roman em todo o documento, tamanho 12, espaço simples, margem padrão, em folha formato Carta, devem ser salvos no formato Office Word 97-2003 (.doc). Os autores devem submeter o texto à revisão ortográfica e gramatical antes de apresentá-lo à Revista.
- A primeira linha deve conter o título do trabalho em 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/2<sup>nd</sup> ed” de acordo com o respectivo idioma.
- Cada referência será ordenada alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor citado (a). Se o texto citar duas ou mais obras de um mesmo autor ou autores, elas serão ordenadas cronologicamente, partindo da obra mais recente (nesse caso, o sobrenome do autor aparece apenas diante da primeira obra citada e, nas demais, uma linha no lugar do sobrenome do autor). Se o ano da publicação for o mesmo, as obras devem ser distinguidas por meio da adição de uma letra (a, b, c).

#### **Alguns exemplos de Referências bibliográficas**

##### **Livro de um autor ou autora:**

Sobrenome em letras minúsculas, vírgula, inicial do primeiro nome, ponto, ano de publicação entre parênteses, ponto, título do livro em itálico, período, cidade de publicação, dois pontos, editora, ponto.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas de sistemas complexos de Jean Piaget*. Barcelona: Gedisa.

### **Livro de vários autores ou autoras:**

Todos os autores, seguindo a instrução anterior, devem ser citados. Entre o penúltimo e último (ou entre o primeiro e segundo, se houver dois) se deve escrever um “e” (&, em inglês), ponto.

Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.

### **Livro de autores corporativos:**

Nome da instituição ou organização, ano de publicação entre parênteses, ponto, título do livro em itálico, ponto, cidade de publicação, dois pontos, editora, ponto.

American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (2<sup>nd</sup> Ed.). Washington: APA.

### **Capítulo de livro:**

O autor é indicado conforme orientação anterior. Após o ano, o nome do capítulo é indicado (sem aspas ou itálico). Em seguida, escrever “Em” e acrescentar a inicial, ponto, o sobrenome (em minúsculas) da editora ou compiladora do livro (Ed.). Depois, uma vírgula, o título do livro (em itálico), acrescentar, entre parênteses, “pp” e a primeira e a última página do capítulo (ambas ligadas por um hífen). Depois vem a cidade, dois pontos, editoria e ponto.

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm (Ed.), *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Barcelona: Paidós.

### **Artigo de Revista ou Periódico:**

Indica-se o sobrenome em letras minúsculas, primeira letra do nome, ponto, ano de publicação da revista entre parênteses, ponto. Título do artigo (sem aspas ou itálico), ponto, nome da revista ou periódico em letras minúsculas, vírgula, o volume e, entre parênteses, o número da revista ou periódico. Depois de outra vírgula, a primeira e última página do artigo, ligados por um hífen e ponto.

Villalta, M. (2009). Análise de conversação: Uma proposta para estudar ensino na interação em sala de aula. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.35 (1), 221-238.

\* Vale ressaltar que todo artigo que tenha um DOI (Digital Object Identifier System) estedeve ser especificado no final da referência.

### **Documentos eletrônicos:**

Para todos os documentos que estão online deve-se seguir a orientação anterior, mas acrescentar a data do acesso e o endereço eletrônico do documento.

Ambrosy, I. (2012) Teoria Queer: Mudança de paradigma, novas metodologias para a investigação social mais digno ou promoção da qualidade de vida?. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.38 (2) 277-285. Acesso em: 30 de mar. de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art17.pdf>.

### **Compromisso de originalidade e Cessão de Direitos de divulgação**

Para iniciar o processo de envio e posterior avaliação de cada texto, os autores ou autoras devem anexar uma Carta de Compromisso com a originalidade do texto, com o cumprimento das normas editoriais e cessão de direitos de divulgação. **O modelo de Carta de Compromisso pode ser encontrado sobre este site.**

### **Processo Editorial**

**ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** recebe cada item no formato previamente definido e sua inobservância poderá implicar a recusa da contribuição. No entanto, será dada aos autores a oportunidade de reformular o texto. No caso de uma segunda oportunidade, se a inobservância das orientações persistir, o texto será recusado imediata e definitivamente.

No momento da recepção e inclusão do texto no processo de avaliação, será acusado seu recebimento pela mesma via de entrada (e-mail). No caso de aceitação ou rejeição, serão emitidas cartas aos autores ou autoras informando a decisão da Comissão de Avaliação.

### **Envio de contribuições**

**Revista Estudios Pedagógicos**

**E-mail**

eped@uach.cl

Telefone: (56) 63 2221262

Universidad Austral de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Valdivia

**Región de los Ríos**

**Chile**



Las colaboraciones, suscripciones y correspondencia deben ser dirigidas a la Dirección de la revista: Oficina de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Fono/Fax: 56 63 221275, Isla Teja s/n, Valdivia, Chile. E-mail: [eped@uach.cl](mailto:eped@uach.cl)

Las suscripciones incluyen los gastos de envío:  
Chile: cheque o vale vista por \$ 10.000. Otros países: US\$ 15.  
El canje debe ser enviado a Biblioteca Central, Universidad Austral de Chile,  
Correo 2, Valdivia











